

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang I.

Januar 1900.

Heft 2.

Für die zahlreichen ermutigenden Zuschriften, die uns nach dem Erscheinen der ersten Nummer der Pädagogischen Monatshefte zugingen, sagen wir hiermit unsern herzlichsten Dank. Indem wir hoffen, dass die nun vorliegende zweite Nummer gleichen Anklang bei ihren Lesern finden möge, ersuchen wir diejenigen, welche unserm Unternehmen sympathisch gegenüberstehen und es ihrer Unterstützung für wert halten, dies nunmehr durch Einsendung ihres Abonnements sowie durch Verbreitung des Blattes in ihren Kreisen zu bekunden.

Die Verlagsfirma und Redaktion.

Das Formular eines Bestellscheines ist
zur gefälligen Benutzung dieser
Nummer beigelegt.

Goethes Vermächtnis an Amerika.

Von Professor D. Kuno Francke.

Rede gehalten bei den Goethe-Gedenkfeiern zu Cleveland und New York.

Schluss.

II.

Goethe ist nicht nur ein Vertreter geistiger Freiheit, er ist auch, und in einem noch eigentümlicheren und umfassenderen Sinne, ein Vertreter geistiger Bildung.

Was ist Bildung? Besteht sie in der Verfeinerung der Sinne, der Steigerung der Bedürfnisse, der Vervollkommenung unserer Fertigkeiten, der Ansammlung von Kenntnissen, der Erweiterung des Gesichtskreises? Alles dieses trägt mit dazu bei, Bildung hervorzurufen, aber es ist nicht Bildung. Bildung hat nur derjenige, der seine durch alle diese Dinge befreite und gesteigerte Persönlichkeit dem Dienst und dem Wohle der Gesamtheit unterwirft. Das Streben nach wahrer Bildung enthält also sowohl eine demokratische als eine aristokratische Tendenz. Es ist aristokratisch; denn es geht darauf aus, den geistig am höchsten Stehenden, den am besten Geschulten, den am vollkommensten Entwickelten diejenige Stellung im öffentlichen Leben zu sichern, die ihnen gebührt. Es ist demokratisch; denn es ist an keine Klasse und keinen Rang gebunden, und es erweckt gerade in dem am höchsten Stehenden das deutlichste Gefühl öffentlicher Verantwortlichkeit.

Täusche ich mich nicht, so ist dies die Auffassung von Bildung, die unter den besten Vertretern amerikanischer Zivilisation mehr und mehr die herrschende wird. Allerdings giebt es ja auf unsern Universitäten und in den unter ihrem Einfluss stehenden Gesellschaftskreisen immer noch Leute, welche meinen, dass die Bildung abhängt von der Kenntnis gewisser Zauberformeln wie der Verben auf *mi* oder des absoluten Ablativs oder des Pythagoräischen Lehrsatzes. Aber es scheint doch, als wenn die Herrschaft solcher Zauberformeln hierzulande, selbst in jenen Kreisen, ihrem Ende nahe sei; es scheint doch, als wenn die Zeit nicht mehr fern sei, wo die Ueberzeugung allgemein geworden sein wird, dass jede Art von Wissen und jede Art von Fertigkeit zu echter Bildung führen kann, wenn dieses Wissen und diese Fertigkeit gründlich erworben und so angewendet werden, dass das Gemeinwesen dadurch gefördert wird.

Dass nun Goethes Auffassung der Bildung durchaus mit den oben dargelegten Ansichten übereinstimmt, ist ganz unzweifelhaft. Man hat häufig Anstoss genommen an der plötzlichen Wendung vom klassisch

Es habenen zu der praktischen Wirklichkeit, die sich am Ende von Fausts Laufbahn vollzieht. Für mich liegt in dieser Wendung einer der schönsten Beweise für die grandiose Weitherzigkeit von Goethes Bildungs-idealen. Faust ist durch die Welt in all ihrer Breite und Weite hindurchgeschritten, er hat das höchste Glück genossen, das tiefste Weh gefühlt, er hat den Glanz eines Kaiserhofes und die Intriguen des Staatslebens kennen gelernt, er hat die phantastisch grotesken Figuren mittelalterlicher Volksüberlieferung und die schönheitsvollen Gestalten griechischer Heldensage an sich vorüberziehen lassen, sein Streben nach vollendetem Menschentum hat so immer volleren und reicheren Inhalt gewonnen — und wie bringt er nun dieses Streben zum Abschluss? worin findet er endliche und dauernde Befriedigung? Darin, dass er all sein Wissen und Können, all seine Anschauung und Erfahrung in den Dienst des allgemeinen Bedürfnisses stellt, darin, dass er, „auf freiem Grund mit freiem Volke“ stehend, Schulter an Schulter mit seinen Brüdern in täglich erneuter Arbeit der Natur ihre Gaben abringt. Ist dies nicht eine glänzende Verherrlichung des Prinzipes, dass es in der Bildung nicht auf das Was, sondern auf das Wie ankommt, dass es sich bei ihr nicht um eine gewisse Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern um die Gesinnung handelt, in der diese Kenntnisse und Fertigkeiten verwertet werden? Ist es nicht ein leuchtendes Symbol der Notwendigkeit der Unterwerfung des Einzelnen, selbst des am höchsten entwickelten Einzelnen, unter das allgemeine Wohl? Ist es nicht eine poetische Vorwegnahme des Ideales, um das unser ganzes Zeitalter kämpft, und von dessen Verwirklichung die Zukunft des amerikanischen Staates abhängt: der Versöhnung und Verschmelzung geistiger Aristokratie mit demokratischer Organisation der Gesellschaft?

Drei praktische Folgerungen, die sich aus dieser Unterwerfung des Einzelnen unter die Gesamtheit ziehen lassen, und die schon von Goethe selbst gezogen worden sind, scheinen mir von ganz besonderer Wichtigkeit für das amerikanische Leben.

Zunächst die Notwendigkeit der *Selbstbeschränkung*, wenn der Einzelne wirklich etwas für die Gesamtheit leisten will. Ueber diesen Punkt hat Goethe sich in einer Weise ausgesprochen, die denen unter uns, die von der Pflege des Spezialistentums keine Verengung, sondern Vertiefung der Bildung erwarten, eine willkommene Botschaft sein wird. „Vielseitigkeit,“ sagt Goethe, „bereitet eigentlich nur das Element vor, worin der Einseitige wirken kann. Jetzt ist die Zeit der Einseitigkeiten; wohl dem, der es begreift, für sich und andere in diesem Sinne wirkt. Uebe dich zum tüchtigen Violinisten und sei versichert, der Kapellmeister wird dir deinen Platz im Orchester mit Gunst anweisen. Mache ein Organ aus dir und erwarte, was für eine Stelle dir die Menschheit im allgemeinen Leben zugestehen werde. Sich auf ein Handwerk zu beschränken, ist das beste. Für den geringsten Kopf wird

es immer ein Handwerk, für den bessern eine Kunst; und der beste, wenn er eins thut, thut er alles, oder, um weniger paradox zu sein, in dem einen, was er recht thut, sieht er das Gleichnis von allem, was recht gethan wird.“

Solche Worte von Goethe, dem universalsten der Menschen, sollten, denke ich, die Verkleinerer modernen Spezialistentums zum Schweigen bringen. Eine kräftigere Verdammung des pädagogischen Dilettantismus, der die Methode aller Disziplinen und die realen Grundlagen keiner einzigen zu erkennen unternimmt, kann wohl nicht gedacht werden.

Zweitens die Notwendigkeit einer *e h r f ü r c h t i g e n H a l t u n g* gegenüber dem grossen Ganzen, von dem der Einzelne nur ein winziger Teil ist. Auch hierüber hat Goethe Worte gesprochen, die wohl dazu angethan sind, gewisse Schäden des durch übertriebenes Selbstbewusstsein zerstückelten amerikanischen Lebens zu berichtigen. „Nicht das macht frei,“ sagt er u. a., „dass wir nichts über uns anerkennen wollen, sondern eben, dass wir etwas verehren, das über uns ist; denn indem wir es verehren, heben wir uns zu ihm hinauf und legen durch unsere Anerkennung an den Tag, dass wir selber das Höhere in uns tragen und wert sind, seinesgleichen zu sein.“ Und wiederum: ist Goethes ganzes Leben Beweis, dass dies nicht nur Worte sind, sondern Ausdruck einer Ueberzeugung, die seine eigene sittliche Haltung im Kleinen wie im Grossen unausgesetzt bestimmt und geregelt hat.

Endlich die Gewissheit, dass dieses ehrfürchtige Gefühl gegenüber dem grösseren Ganzen, von dem jeder von uns einen Teil ausmacht, die beste Grundlage bildet für echten *L e b e n s g e n u s s*. Die Freudlosigkeit des amerikanischen Lebens hat doch wohl vor allem ihren Grund in dem Mangel dieses Gefühls. Wir hasten und jagen nach einem unbekannten, in weiter Ferne schwebenden Glück, und stampfen in dieser blinden Jagd die Blumen, die rings um uns her aus dem Boden spriessen, in den Staub. Nach Titanenart türmen wir den Pelion auf den Ossa, und vergessen darüber, dass göttliche Freude nur auf dem von Alters her in ruhiger Majestät dastehenden Olympus thront. Wie anders Goethe!

Welcher Dichter oder welcher Mensch hat die Wonne des Daseins in volleren Zügen genossen als Goethe? Nicht als ob er sich vor der Nachtseite des Lebens verschlossen, als wenn er die geheimen Schmerzen nicht gekannt hätte, die unter der Oberfläche des Glückes auf ihr Opfer lauern. In einer Anwandlung von Unmut hat er ja einmal erklärt, im Grunde sei sein Leben nichts als Mühe und Arbeit gewesen, das ewige Wälzen eines Steines, der immer von neuem gehoben sein wollte, und in den 75 Jahren, auf die er jetzt zurückblicke, habe er keine vier Wochen eigentliches Behagen gehabt. Aber gerade dieser Ausspruch zeigt die unendliche Genussfähigkeit des Mannes, die unendliche Fülle seines von echter Ehrfurcht befruchteten Gemüts. Denn trotz dieser unerfüllten Sehnsucht, trotz dieses immer gegenwärtigen Bewusstseins von dem

Stückwerk menschlicher Thätigkeit, hat er sich die Lebensfreude nicht rauben lassen, hat er sich nicht hineinziehen lassen in die hoffnungslose Stimmung, die den Fluch des modernen Lebens ausmacht, die Stimmung, die Faust in den Worten ausspricht:

Die uns das Leben gaben, herrliche Gefühle,
Erstarren in dem irdischen Gewühle.

Goethes Gefühl ist in dem irdischen Gewühle nicht erstarrt. Bis zum letzten Augenblick hat er sich die Fähigkeit bewahrt, sich mit ganzer Seele in jeden auch noch so unscheinbaren Gegenstand zu versenken, aus jedem auch noch so flüchtigen Momente Genuss des Daseins zu schöpfen. Hierin ist der Dichter des „Werther“ nicht verschieden von dem Verfasser der „Wanderjahre“; und wenn der zwanzigjährige Jüngling seinen Franz sprechen lässt: „Ich fühl', was den Dichter macht, ein volles, ganz von einer Empfindung volles Herz“, so konnte der 82-jährige Greis wenige Wochen vor seinem Tode noch schreiben: „Ich bin nun für mich an die Grenze gelangt, dergestalt, dass ich da anfangs zu glauben, wo andere verzweifeln, und zwar diejenigen, die vom Erkennen zu viel verlangen und darüber die grössten Schätze der Menschheit für nichts achten. So wird man aus dem Ganzen ins Einzelne und aus dem Einzelnen ins Ganze getrieben, man mag wollen oder nicht.“

Ich schliesse mit der Wiedergabe einer Episode aus den deutschen Freiheitskriegen, die uns einen Begriff davon giebt, wie die Gestalt Goethes den Jünglingen, die damals ins Feld zogen, um ihr Leben für die Existenz Deutschlands einzusetzen, vor der Seele stand. Es ist die Schilderung eines Erlebnisses, welches einer Abteilung der Lützow'schen Freischärler am Beginne des Feldzuges von 1813 kurz vor ihrem Ausrücken von Meissen begegnete, und welches unmittelbar nachher von einem dieser jungen Krieger selbst, Fr. Foerster, dem Freunde Theodor Körners, aufgezeichnet wurde. „Wir hatten eben,“ so berichtet Foerster, „unsern Morgengesang vor dem Gasthofe, in welchem unser Feldwebel in Quartier lag, beendet, als ich einen Mann in eine Extrapost einsteigen sah, dessen Züge mir bekannt schienen. Kaum traute ich meinen Augen, als ich sah, dass es Goethe war. Als ich aber seinen kleinen Sekretär, Freund John, an den Wagen treten sah, war ich meiner Sache gewiss und teilte die herrliche Entdeckung sogleich meinen Kameraden mit. Mit militärischem Anstande einer Ordonnanz trat ich nun an den Wagen heran und sagte: „Ew. Exzellenz melde, dass eine Abteilung der preussischen Freischar der schwarzen Jäger auf dem Durchmarsch nach Leipzig vor Ihrem Quartier aufmarschiert ist und Ew. Exzellenz die Honneurs zu machen wünscht.“ Der Feldwebel kommandierte: „Präsentiert das Gewehr!“ und ich rief: „Der Dichter aller Dichter, Goethe, lebe hoch!“ Mit Hurrah und Hörnerklang stimmte die ganze Kompanie ein. Er fasste mit der Haltung eines Generals an seine Mütze und nickte freund-

lich. Nun trat ich noch einmal zu ihm heran und sagte: „Es hilft Ew. Exzellenz das Inkognito nicht, die schwarzen Jäger haben scharfe Augen, und bei unserm ersten Ausmarsch Goethe zu begegnen, war ein zu günstiges Zeichen, als dass wir es sollten unbeachtet vorüberlassen. Wir bitten um Ihren Waffensegen!“ — „Von Herzen gern,“ sagte er. Ich reichte ihm Büchse und Hirschfänger, er legte seine Hand darauf und sprach: „Zieht mit Gott, und alles Gute sei Eurem frischen, deutschen Mute gegönnt!“ Während wir ihm ein nochmaliges Lebehoch riefen, fuhr er grüssend an uns vorüber.“

Für uns Amerikaner hat diese Episode aus dem „heiligen Kriege“ der Deutschen mehr als ein bloss historisches Interesse. Auch wir sind in einem heiligen Kriege begriffen, auch wir kämpfen für die höchsten Ideale des Lebens, wir kämpfen für die Freiheit und die Bildung unseres Volkes. Auch wir bitten den grossen Mann, in dessen Namen wir hier versammelt sind, um seinen Waffensegen.

Ueber Natürliche Methoden beim Lehren neuer Sprachen.

Von Jean Hepp (Hathaway-Brown School, Cleveland, O.)

Vortrag, gehalten vor dem 29. Deutscham. Lehrertag in Cleveland, O. am 6. Juli, 1899.

Es ist mir vom Komitee des 29. Deutscham. Lehrertages die ehrenvolle Aufforderung zu teil geworden, vor dieser auserwählten Versammlung einen Vortrag über die sogenannte natürliche Methode beim Lehren moderner Sprachen zu halten. Der mir gelassene Spielraum war so unendlich gross, dass in Anbetracht des beschränkten Zeitraumes mir eine Konzentration des Vortrages auf einige, wenige, gerade in unserer Zeit im Vordergrund des Interesses stehende Punkte aus diesem Gebiete geraten schien. In dem begrenzten Rahmen eines einzigen Vortrages ein abschliessendes Bild von dem Wesen, der Bedeutung, dem Wert und Unwert der natürlichen Methode zu geben, ist ebenso unmöglich, wie das zuweilen von sonst ganz verständigen Leuten an uns gestellte Ansinnen, ihnen in 30—40 Unterrichtsstunden die deutsche oder die französische Sprache beizubringen. Ich werde mich daher darauf beschränken müssen, von der Bedeutung der modernen Sprachen in unseren Schulen ausgehend, die markantesten Unterschiede der natürlichen Methode von der bisher gebräuchlichen, „klassischen Methode“ zu beleuchten und sie einer Probe zu unterwerfen, in wiefern sie in öffentlichen Schulen und Universitäten Anwendung finden kann. Daran anschliessen sollte sich logischer Weise die Frage: „Wie sollen wir moderne Sprachen lehren?“ Der Versuch der Beantwortung derselben würde jedoch den engen Rahmen dieses Vortrages völlig sprengen, und sie werden mir daher erlauben müssen, dieselbe offen zu lassen; für diejenigen aber, die gerne auf alles Antwort haben wollen, und solche Leute soll es ja geben, möchte ich noch eins hinzufügen: ich stehe vor Ihnen heute nicht als Lehrer vor seiner Klasse, oder als Verkünder oder Vertreter einer neuen Idee oder Methode vor der Schule des Lebens; das sind Menschen, von denen man im allgemeinen annimmt, dass sie die richtige Antwort auf ihre Frage wissen, oder zum wenigsten davon überzeugt sind, dass sie eine wissen; ich stehe vor Ihnen nur als „Kritisch-Forschender“ und solchem ist es gestattet mit einem Fragezeichen ganz oder teilweise zu schliessen. Was meine Ausführungen anbetrifft, so möchte ich mich willig den 3 Prinzipien unterordnen, unter denen, nach Ansicht aller derjenigen, welche so oft Vorträge erdulden müssen, jeder Vortrag gehalten werden sollte: 1. Habe etwas zu sagen; 2. Sage es; 3. Höre auf! — — —

Wer sich selbst nur wenig mit der Geschichte des Unterrichts der modernen Sprachen beschäftigt hat, muss staunen über den Fortschritt und die Entwicklung dieses Studiums während der letzten Jahrzehnte in fast allen civilisierten Ländern. Mit Recht ist die thätige Rührigkeit auf diesem Gebiete mit der Wiedergeburt der klassischen Studien im 16. Jahrhundert verglichen worden, und manche Parallele könnte mit Vorteil zwischen jener und dieser Zeit gezogen werden. — Nach meiner Ansicht waren es zwei Gründe, die lange jeden Fortschritt hemmten. Zunächst wurde die Bedeutung der neueren Sprachen als Mittel der Erziehung und geistigen Disziplin, als mächtiger Faktor für eine höhere Erziehung zum Teil bedeutend unterschätzt, zum Teil ganz abgeleugnet. Das klassische Dogma hielt alle Anbeter des allein selig machenden philologischen Glaubens in den Polypenarmen des Lateinischen und Griechischen umfängen. Noch im Jahre 1887 findet es Prof. A. M. Elliott*) von der John Hopkins University notwendig, Stellung zu nehmen gegen Prof. Josiah P. Cooke von Harvard, der versichern wollte, dass nach seiner Ansicht, „als Mittel der Kultur, die deutsche Litteratur mit der Griechischen, oder was noch schlimmer sei, die französische mit der lateinischen zu vergleichen, einem Aufgeben des wahren Geistes litterarischer Erziehung gleichkäme“; — oder gegen die Aeusserungen einer zeitgenössischen Fachschrift, welche alle Kontroversen dieser Art „als Beweis von unentschuldbarer Ignoranz“ stempelte und in klassischer Heiligkeit hinzufügte: „Und für die Philologie, da ist das einzige Fundament Griechisch und Latein — und zwar Griechisch mehr als Latein.“

Kein Wunder, dass bei diesem Geiste die Schüler auf die modernen Sprachen herabsahen als etwas für die Ausbildung ihrer geistigen Fähigkeiten Nutzloses, das zwar gelernt, aber so schnell wie möglich über Bord geworfen werden musste, — oder vom Utilitätsstandpunkt aus, da, um mit einem früheren Präsidenten vom Yale College zu sprechen. „sie (die anderen Sprachen nämlich) allgemein anerkannt sind als unumgängliche Bedingungen für professionellen oder geschäftlichen Erfolg, oder als Beweis einer guten Erziehung.“ (They are distinctly recognized as essential conditions of professional and business success, or accomplishments of gentlemanly culture.)

Glücklicherweise haben sich solche, früher allgemein verbreiteten Ansichten bei unseren leitenden Pädagogen ganz bedeutend geändert. Das Utilitätsprinzip schwindet mehr und mehr als Hauptmotiv aus den Universitäten, und stetig mehren sich die Anhänger jener Idee, die in den neueren Sprachen ein unersetzliches Mittel der Erziehung im weitesten Sinne und der geistigen Entwicklung sehen. Ich werde auf diesen Punkt noch einmal zurückkommen müssen, wenn ich die Anwendung der neuen Methode in unseren Schulen bespreche.

Ein zweiter Grund, weshalb, besonders in Amerika, den modernen

* In einem Vortrage gehalten vor der "Modern Language Association of Amerika".

Sprachen die ihr gebührende Stellung in den Schulen und Universitäten so lange versagt worden ist, war der Mangel an geeigneten Lehrkräften. Die Ansicht war früher allgemein und ist jetzt leider immer noch genug verbreitet, dass irgend jemand die neueren Sprachen lehren kann. So wurden selbst in höheren Schulen der Unterricht dieser Fächer vielfach Leuten anvertraut, die ihrer Aufgabe absolut nicht gewachsen waren. Junge Leute, die nach Absolvierung des "College" einige Monate in Europa zugebracht hatten, eingewanderte Fremde, deren einziges philologisches Verdienst darin bestand, ihre Muttersprache fließend zu sprechen, wurden oft berufen, verantwortliche Lehrstellen zu füllen. Es ist leicht erklärlich, dass unter solchen Umständen die Schüler mit Verachtung auf das Studium herabsahen, in dem es ja so leicht war, Meister zu werden, und dass selbst der denkende, gewissenhafte Schüler sich ganz falsche Vorstellungen von seinen Kenntnissen machte, sich als Beherrscher mehrerer Sprachen fühlte, wo ihm die Grundbegriffe echter sprachwissenschaftlicher Bildung fehlten.

Auch in dieser Hinsicht ist ein bedeutender Fortschritt zu verzeichnen. Die Notwendigkeit speziell ausgebildeter Lehrer auch in diesem Studium ist mehr und mehr anerkannt worden; die Folge war, dass ernsthafte Versuche gemacht wurden, fehlerhafte Methoden zu beseitigen, und hiermit stieg die Erkenntnis für die Notwendigkeit eines ernsten, historischen, wissenschaftlichen Studiums dieser Sprachen, sowohl wie die Achtung für den Wert des Studiums selbst.

Während nun diese Evolution inbezug auf das „Warum?“ auf dem Gebiete der Sprachwissenschaften vor sich ging, ruhte die Frage nach dem „Wie?“ keineswegs. Unzählige Methoden tauchten auf, ältere wurden umgewandelt, neuere dem alten System angepasst, bis schliesslich ein radikaler Schlachtruf aus dem Lager der Neuerer aufstieg, der in den verschiedensten Tonarten variiert wurde, und der hiess: „Natürliche Methode“. Wir wollen ein wenig näher auf dieselbe eingehen.

Es hat wohl schon immer, besonders aber nach Pestalozzi, Sprachlehrer gegeben, die sich gelegentlich des Anschauungsunterrichtes beim Lehren der Sprachen bedient haben; aber „das Verdienst, die sogenannte natürliche Methode „entdeckt“ zu haben, gebührt Gottlieb Heness etwa in demselben Sinne, als die Entdeckung Amerikas eher Christoph Columbus als den Norwegern zugeschrieben wird.*) Im Jahre 1865, während Heness einem Freunde die Vorteile des Anschauungsunterrichtes auseinandersetzte, wie er in Süddeutschland angewendet wurde, um den Kindern zu helfen, ihren Dialekt zu verlieren und ihre Sprachweise zu verbessern, kam ihm der Gedanke, dass dieses Hilfsmittel auch angewendet werden könne, um die deutsche oder andere neuere Sprachen zu lehren. Ein halbes Jahr darauf verpflichtete er sich, die Söhne von mehreren Professoren von der Yale University so zu lehren, dass sie nach Ablauf eines Schul-

* Vergl. Prof. C. F. Kroeh, Stevens Institute of Technology.

jahres von 48 Wochen, mit 4stündlichem, täglichem Unterricht an 5 Tagen der Woche, fließend deutsch sprechen würden. Darin hatte er solchen Erfolg, dass er eine Schule gründete, den Dr. L. Sauveur in seine Methode einweihte und ihn dann als Assistenten für die französische Sprache anstellte. Durch die Publikationen des Dr. Sauveur und anderer Lehrer, sowie durch zahlreiche Privat- und Sommerschulen ist dann diese Methode überall bekannt geworden.

Sie besteht im Wesentlichen darin, dass nur die zu lernende fremde Sprache im Schulzimmer gesprochen wird. Der Lehrer fängt an mit einigen Wörtern und kurzen Sätzen über einzelne sichtbare Gegenstände im Zimmer, und zwar in solcher Weise, dass der Schüler nicht umhin kann, ihn zu verstehen. Der Lehrer zeigt z. B. im Deutschen auf den Tisch und sagt: „Das ist der Tisch“, dann zeigt er auf einen Stuhl und sagt: „Das ist der Stuhl“ u. s. w., bis ein kleiner Wörterschatz aus dem Gebiet der 3 grammatischen Geschlechter gründlich bekannt ist; davon ausgehend bespricht er ihre Farbe, Ausdehnung, Lage u. a., geht verschiedene Evolutionen des täglichen Lebens durch, immer darauf acht gebend, dass seine Handlungen seinen Worten entsprechen, und bringt durch geschicktes Fragestellen den Schüler dazu, als Antwort das zu wiederholen, was er soeben gelernt hat. Es ist, als ob der Schüler während der Unterrichtsstunde in einem fremden Lande unter günstigen Bedingungen sich befände. Durch methodisches, langsames Vorgehen, ein geschickter Lehrer bald zu einem Grad der Kombinationsgabe von jedesmal nur ein neues Wort, eine neue Handlung einführend, gelangt seitens der Schüler, dass es bei einigermaßen geweckten Zuhörern gar nicht mehr erforderlich wird, pantomimisch vorzugehen, oder zu Bildern seine Zuflucht nehmen zu müssen. Nach einiger Zeit wird das Lesen speziell vorbereiteter Textbücher aufgenommen, jeder Satz wird gründlich durch Konversation in allen möglichen Versionen besprochen und verdaulich gemacht, die neuen Zeitwörter durch wirkliche oder vorausgesetzte Handlungen durch alle Inflexionen geübt und der Schüler dahin gebracht, das Lesestück und die gesprochenen Sätze so zu verstehen, wie sie der Eingeborene versteht, ohne dieselben erst in seine Muttersprache übersetzen zu müssen. Das Ergänzen gegebener Sätze, die richtige Fragestellung gegebener Antworten und Beantwortung gegebener Fragen aus dem gelesenen und besprochenen Stück, immer in der zu erlernenden Sprache, bilden sodann die mündlichen oder schriftlichen Aufgaben. Da ohne das Hilfsmittel der Uebersetzung betreiben kann.

Auf diese natürliche Methode ist unter anderen auch die wohlbeim ist dann der Weg zum gründlichen Studium der Grammatik und der Litteratur geöffnet, welche der Schüler nunmehr in der neuen Sprache, kannte Berlitz-Methode begründet, die ich von allen den mir bekannten natürlichen Methoden als die einfachste und logischste ansehe, und welche neben der völligen Eliminierung der eigenen Sprache beim Unterricht das oft angewandte Mittel der Assonanz ganz und gar vermeidet.

Die Vorteile, welche die natürliche, vor allem die Berlitz-Methode bietet, sind angeblich folgende:

1. Die Schwierigkeiten, welche der Schüler in der Aussprache der fremden Wörter findet, werden überwunden durch fortwährende Uebung im Sprechen, und sein Gehör gewöhnt sich an die der fremden Sprache eigentümlichen Laute.

2. Der Schüler macht sich die neuen Ausdrücke zu eigen nicht durch trockenes Auswendiglernen, sondern indem er dieselben fortwährend hört und wiederholt.

3. Die Betonungen, Bewegungen, der Tonfall, sowie das allgemeine Verhalten des Lehrers tragen dazu bei, dem Schüler eine grosse Anzahl von Ideen und Gefühlen verständlich zu machen, welche in Wörtern und Sätzen Ausdruck finden, und für die es kein richtiges Aequivalent in der eigenen Sprache giebt; so wird es dem Schüler ermöglicht, idiomatische Ausdrücke und sonstige Eigentümlichkeiten der Sprache zu lernen, welche sonst verloren gehen würden.

Wie ich vorhin schon bemerkte, vermeidet die Berlitz-Methode das Mittel der Assonanz; damit ist der Prozess gemeint, für die Lektionen solche Wörter oder Sätze aus der fremden Sprache zu wählen, welche in Aussprache oder Schreibweise den in der Muttersprache korrespondierenden Wörtern oder Sätzen gleich oder ähnlich sind. Dies kann natürlich nur bei solchen Sprachen angewendet werden, zwischen denen derartige Gleichheiten und Aehnlichkeiten existieren.

Für die Vermeidung der Assonanz giebt die Berlitz-Methode folgende Gründe an:

1. Jede auf Assonanz gegründete Methode ist keine wahrhaft natürliche Methode, weil sie auf einer geistigen Uebersetzung beruht; der Schüler ist genötigt, auf seine Muttersprache zurückzugreifen, um die Assonanz zu bemerken, welche ihm helfen soll, die neuen Wörter zu verstehen. Durch diese geistige Uebersetzung wird der Schüler leicht dahin geführt, die fremden Ausdrücke mit der Denkungsweise in seiner eigenen Sprache zu vergleichen, und wird ausserdem an dem festen Erfassen der Eigentümlichkeiten und des allgemeinen Geistes der neuen Sprache verhindert. Diese geistige Uebersetzung schafft ausserdem viele Schwierigkeiten, welche in Wirklichkeit in der fremden Sprache nicht vorhanden sind. So ist zum Beispiel die Auswahl, das Ablauten und die Stellung der Fürwörter ebenso natürlich, logisch und einfach in der einen wie in der anderen Sprache; sie werden aber unnatürlich, unlogisch und schwer, wenn als Vergleichsmodell des Schülers eigene Sprache dient.

2. Die ähnlich oder gleichlautenden Wörter von ganz gleichem Sinn und Wort in zwei Sprachen sind verhältnismässig selten; aber es giebt viele ähnlich lautende Wörter, welche zuweilen verschiedene Grade der Ideen ausdrücken, oder gar zuweilen gar keinen Bezug mit einander haben; derartige Wörter muss ein Schüler, welcher durch Assonanz lernt, notwendigerweise missverstehen und falsch anwenden.

3. Die assonierenden Wörter und Ausdrücke können vom Schüler ohne weiteres gewöhnlich verstanden werden, und was der Schüler am meisten braucht: praktische Uebung in unähnlichen und idiomatischen Teilen der Sprache, wird durch die Assonanz sehr wenig oder gar nicht berücksichtigt.

4. Personen, welche, nachdem sie eine Sprache durch Assonanz studiert haben, in ein Land kommen, wo diese Sprache gesprochen wird, finden sehr bald zu ihrer grossen Enttäuschung aus, dass die künstliche Liste der gelernten Wörter und Ausdrücke nicht diejenige ist, die vom fremden Volke gesprochen wird; denn dieses gebraucht durchaus nicht nur solche Wörter, welche zufällig denen ihrer Muttersprache gleich, oder ähnlich lautend sind.

Die Berlitz-Methode arbeitet von Anfang an mit praktischem Anschauungsunterricht. Wie bereits bemerkt, zeigt der Lehrer verschiedene Gegenstände im Zimmer und beginnt eine einfache Unterhaltung, indem er zunächst deren Namen, deren ausgesprochene Eigenschaften und Verhältnisse bespricht. Er spricht langsam und deutlich jedes Wort aus und schreibt es dann an die Wandtafel.

Durch fortwährendes Wiederholen und angemessene Fragen veranlasst er den Schüler seine Aussprache nachzuahmen und in der neuen Sprache in ganz elementaren Sätzen zu antworten.

In gleicher Weise werden die gewöhnlichen Eigenschaften, Verhältnisse, Umstände gelehrt. Die Uebungen sind derart ausgearbeitet, dass dasjenige, welches dem Schüler nicht thatsächlich gezeigt werden kann, durch den Zusammenhang verstanden wird, in dem sich der neue Ausdruck zu den bereits verstandenen und gelernten befindet; dieser Prozess gleicht der Bestimmung einer unbekannten Grösse aus einer bekannten in einer algebraischen Gleichung.

So wird der Grund zu einem Wortschatz und einer Phraseologie in der fremden Sprache gelegt, und nachdem dieser genügend vorbereitet ist, wird jeder neue Ausdruck mit dem bekannten Wortvorrat sorgfältig erklärt.

Indem der Begriff sofort mit dem fremden Ausdruck in Verbindung gebracht wird, antwortet der Schüler, selbst von der ersten Stunde an, ohne zu seiner Muttersprache Zuflucht zu nehmen und lernt in dieser Weise in der neuen Sprache ebenso gut zu denken als zu sprechen und wird in den Geist und die Eigentümlichkeiten derselben eingeführt.

Sobald der Schüler mit diesen elementaren Uebungen durch ist, werden regelmässige Dialoge und Gespräche über alle nützlichen Gegenstände eingeführt, so dass schon nach einem Studium von wenigen Monaten der Schüler die neue Sprache wenigstens derart beherrscht, um sich auf Reisen, bei Einkäufen u. a. verständlich machen zu können; später lernt er auch die vorgeschrittenere und schwierige Unterhaltung bemeistern; Hand in Hand gehen dann Unterricht im Briefstil und Einführung in das Studium der Litteratur. — — — — —

Schluss folgt,

From the Diary of a High School Teacher of German.

G. F. Bromel, A. M., Springfield, O.

An Address Delivered Before the Modern Language Association of Ohio.

What I wish to offer you, ladies and gentlemen, is not an exhaustive paper on some special subject, but rather a few and somewhat disconnected observations, drawn from practical experience, which, though not entirely new, will certainly admit of discussion. I shall base my remarks upon notes which I have jotted down in my diary as time and occasion prompted me.

To begin with, I find frequent reference to the withdrawal of high school pupils during the first year. A committee appointed by the National German-American Teachers' Association has gathered very interesting statistics.*) According to this report there are in the United States 4946 institutions where German is taught, the total number of pupils studying German being 601,172. 739 high schools are represented with 45,670 students pursuing courses in German. Many rejoice at so large a number of students, inferring that there is a growing tendency to speak German in this country. This is a mistake. Such a large enrolment does not disprove the fact that German as a spoken language is on the wane, for, if father and mother used German exclusively at home, the child would not have to seek German instruction in school. Moreover this number — 45,670 — of high school pupils studying German includes all those who withdraw during and after the first year. We have had in Springfield in the year ending August 31, 1899, in the D Grade a total enrolment of 181, a withdrawal of 99. On inquiry I find that this state of affairs is not confined to Springfield, but is a general feature. There is usually a loss of at least 25% in the first year class. Cincinnati in the year ending August 31, 1898, had in the D Grade of the high school a total enrolment of 1106, a June enrolment of 852, consequently a withdrawal of 254. Columbus for the same year in the same Grade had a total enrolment of 831 and a withdrawal during the year of 219. Cleveland has in the first high school year 1292, in the second 877, 415 less. Of course the German Department gets its share of the large number of withdrawals. Springfield high school had enrolled September, 1898, 100 German beginners, in June, 1899, only 55; in

*) Der gegenwärtige Stand des deutschen Unterrichts in den Schulen der Vereinigten Staaten. Herausgegeben von dem Deutsch-amerikanischen Lehrerbund.

Youngstown there were in the first year of high school instruction in German in Sept. 20, in June, 10.

What is the cause of this unusually large number of withdrawals?

Superintendent H. B. Williams, president of the superintendents' section of the Ohio Teachers' Association, says in his inaugural address*): "This shrinkage is produced by a number of causes, some of which are due to deficiencies in the pupil and others, to a failure to adapt the high school system to the needs of beginners." Although I agree with most of the propositions that Mr. Williams makes in his paper, I should certainly modify his statement regarding the causes of shrinkage. The fault does not lie in the high school course of study, but in the kind of pupils brought to the high school by the machinery of the system. It is a well-known fact that not all pupils enter the high school with the intention of staying. For many the high school is but a temporary abode until they can find employment, some remain but one month. Such pupils are only a hindrance to the real student and a burden to the teacher, who will find the elementary instruction in a language difficult enough without being hampered by this dead weight.

The shrinkage is but a natural consequence of the overcrowding of the first year's class, owing to indiscriminate admission.

This leads me to another point, to which I see frequent reference in my diary, the lack of preparation, so evident in those who take up high school work. I have taught beginners' classes in both German and Latin, and I find that a considerable number of those admitted to high school and allowed to take up a foreign language in the first year are unable to do good work in either, because of lack of sufficient grammatical information. Pupils have the greatest difficulty in distinguishing parts of speech. Again and again we find pupils entering the high school who are ignorant of the very rudiments of grammar, for which the grammar school should be held responsible. This point strongly suggests to me the necessity of raising the standard of admission to high school. The study of German will then give the pupil a better knowledge of the essentials of his own language. A student can understand the structure and spirit of a language better when he has a standard of comparison. By studying a foreign language he will learn more about the grammar of his own.

Another question which calls for discussion is: "What should be done with pupils who have studied German in the lower grades and wish to continue it in the high school?" In Springfield we try to meet the wants of such students by organizing separate advanced classes, but I sometimes cannot help wishing that they had never received any instruction in German before. Especially objectionable are those who have been taught to speak the language after a fashion and imagine that a thor-

*) See *Home and School*, July and August, 1899, p. 237 ff.

ough knowledge of grammar is unnecessary. In the eighth grade composition work is prescribed, i. e., reproduction of short stories, fables, letters, change of poetry to prose, but I have yet failed to find the pupil who could write a German letter. On the contrary, I find in many cases that he has derived but little benefit from the German instruction below the high school. Some have studied German four or five years, but are not able to conjugate: *ich habe*; they all claim never to have heard of strong and weak declension; they know a few German phrases; they can generally read nicely, but as soon as you stop them and ask that biblical question: *Understandest thou what thou readest?* their ignorance will astonish you. Pupils tell me that they never have been required to translate a German sentence in the grammar school, the main aim in their training having been a correct and fluent pronunciation, but does that take five years?

Translation is the surest means of detecting of half knowledge. Nevertheless I am in full harmony with those who aim at doing away with all translation, but I do think it entirely out of place to do that at the very beginning of German instruction. To get rid of the translation should be the goal that the teacher ought to have constantly in view, but he will perhaps reach it in the last year of high school instruction, not before.

As far as a knowledge of grammar is concerned, I must treat pupils entering the high school after having studied German for four or five years as though they were mere beginners in the subject.

But I do not mean to advocate abolishing all German instruction in the grammar school. Since there are many who will never go to high school, it would not be right to deprive them of German instruction. However, according to the recent Report of the Committee of Twelve on Modern Languages, it is "not worth while as a rule that a pupil takes up the study of German in the primary grades unless he has at least a prospect and an intention of going on through the secondary school."

But my main reason for thinking it would be a mistake to postpone the subject of German till the children reach the high school is, because in childhood the organs of speech are still in a plastic condition, and practical education in living languages should therefore commence as early as possible, say at the age of 8 or 9 years. On this point all the prominent educators agree. The French boy**) begins to study a foreign language at the age of eight years, the Swedish child begins the first foreign language, generally French, at the age of 8, the second, usually German, at the age of 10, and the third, English, at the age of 12. Why should not the study of German be a help to the American pupil in mastering the difficulties of English grammar?

Furthermore, with reference to our teachers of German, permit me to ask, "How many of them are masters of their subject? How many

*) p. 1406.

**) Report Com. Ed. 95-96. Vol. II, p. 981.

of them are able to use idiomatic German? What is generally considered a satisfactory preparation? Is not that person the successful candidate for a position as German teacher who is a client of a man whose political influence is great? If there is a vacancy, a member of the board or a party boss tries to put in a good friend, a relative, who has perhaps just left the high school or who has not even found it necessary to take the German course offered in the high school, depending entirely on the knowledge gained at home from father and mother. Often no question is raised concerning the efficiency of such a teacher, he or she is sometimes elected and subsequently put *pro forma* through an examination, the sole purpose of which is to give the teacher the necessary certificate.

Another very urgent question is that of the text book. While the instruction does not depend entirely on the book used, still a good book is a good help. What books are used with beginners' classes in the high school? Are they designed to create Sprachgefühl? I was very much gratified to find in the above mentioned report of the Committee on Modern Languages the following statement:

"The recitation of paradigms, rules and exceptions is always in danger of degenerating into a facile routine in which there is but little profit. It used to be thought and perhaps some teachers and text-book makers still think, that anything grammatical will do for teaching grammar."

A book which I consider more of a hindrance than a help in the acquisition of a Sprachgefühl is Collar's shorter Eysenbach; but what can one do to get rid of this or any other unsuitable book as long as the free text-book system exists? Owing to this wretched system, a change of text-books is almost impossible. The best we can do under present circumstances is to proceed with extreme caution whenever the choice of a text-book is left to us. The Grammar to which I should give preference is that of Calvin Thomas.

Another question about which I should like to give my personal opinion is, whether Latin or a modern language should come first in the high school course. Although the recent Report on Modern Languages says, "This is one of the questions upon which it is just as well not to dogmatize" I firmly believe, that Latin is better adapted for drill work in grammar than German, and hardly more than drill work can be accomplished in the first year. Experience has taught me that pupils who have had one year of Latin can make much better progress in German than those who have never studied Latin at all. I find that pupils who choose German as their second language can finish Collar's shorter Eysenbach and read the two volumes of Guerber's Maerchen in one year, which is as much as one can reasonably expect.

Taking all things into account, I venture to say that pupils who

*) p. 1414.

have studied Latin can accomplish more in German than those who have never had any Latin.

If German instruction began in the second high school year instead of the first it would be to the advantage of the German Department. The immediate result would be a loss in quantity but undoubtedly a gain in quality. In Toledo 148 pupils take up German in the first year, while only 10 begin the subject in the second year. If German were postponed until the second year, we should get better classes, for our pupils could then exercise more judgment in their choice of subjects. Besides, such pupils would be more likely to finish their course. I take as an example the Cleveland Central High School, where of 99 pupils who began German in the second year only nine withdrew; the same proportion exists in almost all high schools.

In conclusion I wish to call attention to the question of promotion. It is possible to enter many high schools without an examination. Pupils are passed from one grade to another upon their teacher's estimate; some come to high school "on trial", but I have never yet heard of a pupil's being sent back to the 8th grade. At present there seems to be a tendency to be as lenient as possible in making promotions in order to induce him to return the following year, which he would not do if compelled to take the year's work over again. Naturally parents like to see their children promoted year after year and an indulgent system of promotion is therefore very popular.

Perhaps the bad effects of such a system are not so apparent in other subjects as they are in language study. Every effort is made to induce the pupil in the grammar school to go to high school, and here in turn he is encouraged to finish the whole course. The authorities point with pleasure to a large high school enrolment and with pride to a great number of graduates. The average graduate of an American high school is of about the same age as the average graduate of a German gymnasium; but that is about all that is common to both. In Germany the authorities are satisfied when out of 700 pupils attending a gymnasium 12 graduate each year on an average, but here they do not consider their system perfect unless they have out of an enrolment of 700 at least 100 graduates.

Nobody seems to care for the scholarship of high school graduates; the diploma given them is for many nothing but a certificate of their four years' attendance. The great majority of high school graduates do not go to college, but if a greater number of them would continue their education in higher institutions, the weak point in high school instruction would be more generally known. As it is, only the few good ones that are found in every class go on, and the majority is satisfied when they can show callers their framed high school diploma, which does not say a word about their scholarship.

Numbers weigh with the American citizen, and numbers only. While

this desire for large numbers is not to be entirely condemned, since the high schools have hitherto depended upon numbers for support, it would be just as well to pay taxes for the few that are mentally better endowed. Tax-payers should be willing to pay something for the training of superior brains.

If the American public wants a "People's College" it should accustom itself to seek compensation, not in numbers, but in the advantage which the commonwealth may derive from those who are really benefited by a rational high school system.

Grossmütterlein.

1. In die stille Kammer gleitet
Trauter Abendschein;
Müd' nach kleinen, schlichten Bildern
Schaut Grossmütterlein.
2. Lichte Bilder von den Wänden
Lächeln hier herab,
Dunkle zwischen welken Kränzen
Locken dort zum Grab.
3. Seufzend, sinnend sitzt die Alte. —
Nun sie wieder strickt. —
Mählich, mondenscheinumflossen,
Ruht sie — träumt — und nickt.
4. Lautlos sinkt ihr Garn zu Boden.
Still wird's im Kamin.
Wie sie lächelt! Holde Geister
Sie wohl leis umzieh'n.

H. G. Noelling.

Ein litterarischer Vandalismus.

Von Leo Stern, Milwaukee, Wis.

Es ist eine erfreuliche Thatsache, dass während des letzten Jahrzehnts die grössten amerik. Verlagsfirmen—wie American Book Co., Ginn & Co., D. C. Heath & Co., Hy. Holt & Co., McMillan Co. u. a.—ihre besondere Aufmerksamkeit auch der Herausgabe von Büchern zugewandt haben, die für den Unterricht in modernen Sprachen bestimmt sind. Die Mehrzahl dieser Bücher sollen als Hilfsmittel für den deutschen Sprachunterricht auf allen Stufen der Schule dienen. Auch nur annähernd zu sagen, mit wie vielen Büchern die Lehrer, die Deutsch lehren, im Laufe der letzten Jahre beglückt worden sind, ist ein Ding der Unmöglichkeit. Nulla dies sine linea—frei übersetzt—kein Tag ohne eine neue Erscheinung, die sich auf den deutschsprachlichen Unterricht bezieht. Jeder Tag bringt eine neue, selbstverständlich verbesserte Grammatik; heute erscheint eine neue, morgen eine neuere und übermorgen die neueste Methode, nach der die deutsche Sprache gelehrt werden soll; oft ist es auch nur die älteste Methode in neuem Gewande. Es scheint, als ob unter den Lehrern, welche Deutsch lehren, die Ueberzeugung obwalte, dass man nur dann in seiner Thätigkeit erfolgreich sein könne, wenn man seine eigne Grammatik oder seinen eignen "reader" gebrauche; die andern, bereits veröffentlichten Bücher mögen vielleicht für andere Schulen gut sein, für die eigne taugen sie jedoch nicht. Die Folge dieser Massenproduktion ist natürlich, dass unter der grossen Anzahl von Büchern, die zur Erlernung der deutschen Sprache verfasst oder zusammengestellt sind, neben manchen, die wertvoll und empfehlenswert, sich viele befinden, die trotz der schönen Ausstattung besser ungedruckt geblieben wären.

Mit dieser Sucht, neue Grammatiken und Lehrbücher zu schreiben, geht selbstverständlich Hand in Hand die Veröffentlichung von Büchern, welche für den Unterricht in der deutschen Sprache den nötigen Lese-stoff darbieten. Gegen die Schulausgaben der deutschen Klassiker lässt sich natürlich nichts sagen; die sind nötig, und wenn so gediegen, wie die meisten der hiezulande herausgegebenen, nur willkommen zu heissen. Dass die Werke fast sämtlicher Novellisten dieses Jahrhunderts geplündert werden, erscheint selbstverständlich, und wenn die Auswahl eine geschmackvolle ist, was leider nicht immer zutrifft, auch gerechtfertigt.

Wenn aber Werke deutscher Schriftsteller zu Schulausgaben umgewandelt werden, die in ihrer eigentlichen Form oder in ihrer Ausdehnung selbst dem Herausgeber nicht geeignet erscheinen, so muss hier schon der Verdacht aufsteigen, dass die Veröffentlichung des Buches nicht er-

folgt ist, um „einem tiefgefühlten Bedürfnisse“ abzuhelpen, sondern um überhaupt etwas drucken zu lassen. Wenn aber nun gar Meisterwerke der deutschen Litteratur auf ein Fünftel — sage ein Fünftel — heruntergeschnitten werden, und um die entstandenen Lücken auszufüllen, der verbindende Text von dem Herausgeber selbst geschrieben wird, so erachte ich es für die Pflicht eines jeden Freundes der deutschen Litteratur einem solchen Vorgehen ein entschiedenes Halt zuzurufen. Hierfür giebt es keine Entschuldigung, denn das ist bewusste Zerstörung eines Kunstwerkes, das ist — Vandalismus.

Ich werde zu dieser Betrachtung durch ein Buch veranlasst, welches vor einiger Zeit erschienen ist, und das ich als einen Akt von litterarischem Vandalismus hier hinstellen will. Es ist dies eine Schulausgabe, von Gustav Freitags Roman „Soll und Haben“ von Ida W. Bultmann, teacher of German in the Norwich Free Academy. Auch nur ein einziges Wort über Freitags Werk zu sagen, ist überflüssig; seine Stellung in der deutschen Litteratur ist eine so hohe, dass auch der Nichtdeutsche, wenn er genügende Kenntnisse der deutschen Sprache hat, obiges Meisterwerk kennen lernen soll; doch für eine Schulausgabe passt dieser Roman nun und nimmer. Aber Fräulein Ida W. Bultmann hatte es sich wahrscheinlich in den Kopf gesetzt, ihren Schülern die Schönheiten von „Soll und Haben“ zu zeigen, und da sie selbst einsah, dass der grösste Teil des Werkes für die jungen Amerikaner unverständlich und ungeeignet sei, so gab sie den Freitagschen Roman „in a nut-shell“ heraus. Und wie that sie es? Sie strich vier Fünftel heraus, schrieb, wie sie selbst angiebt, an 38 Stellen den verbindenden Text und will hieran nun den Amerikanern die Schönheiten eines Werkes zeigen, das sie selbst in der Vorrede „a book of such high literary merit and of such rich and varied contents“ nennt. Hätte Fräulein Bultmann auch nur das geringste Empfinden für ein Kunstwerk, wie „Soll und Haben“ es ist, gehabt, so hätte sie niemals eine solche unverantwortliche Schuld auf sich geladen. Man kann zu ihrer Entschuldigung nicht einmal anführen, dass der Zweck die Mittel heiligt, denn es lag und liegt bei der grossen Fülle von Lesestoff, der den Lehrern zur Verfügung steht, nicht das geringste Bedürfnis vor, unsern Schülern ein verstümmeltes Werk darbieten zu müssen. Vielleicht hat aber Fräulein Bultmann nur obiges Buch herausgegeben, damit ihre Schüler sich beim Verlassen der Schule rühmen können, dass sie auch „Soll und Haben“ gelesen haben? Ich will zur Ehre von Fräulein Bultmann annehmen, dass sie nicht zu denjenigen Lehrern gehört, die mit ihren Schülern im Laufe eines einzigen Schuljahres mehr Werke der deutschen Litteratur durchnehmen (?), als überhaupt ein Mensch vertragen kann. Hat doch wohl ein jeder von uns schon von Schulen gehört, — es sind dies hauptsächlich „female colleges“ — deren Schüler sich rühmen, während eines einzigen Jahres Wilhelm Tell, Marie Stuart, Jungfrau von Orleans, Wallenstein, Faust I. und II. Teil und noch

einige andere Werke derselben Gattung gelesen zu haben und auch zu verstehen. Wenn nun Fräulein Bultmann nicht zu dieser Klasse von Lehrern gehört, so kann man ihre Handlungsweise nur dadurch erklären, dass sie nicht gewusst hat, was sie that, oder dass sie die Lorbeeren, die andere durch Herausgabe von Schulbüchern erworben haben, nicht ruhen liessen.

Meine oben angeführte Behauptung, dass der Roman um vier Fünftel verkürzt ist, lässt sich dadurch beweisen, dass die in meinem Besitze befindliche Ausgabe von „Soll und Haben“ 987 Seiten umfasst, die Schulausgabe von Fräulein Bultmann bei gleichem Formate und bei gleicher Typengrösse nur 218 Seiten hat.

Dass die verbindenden Sätze weder in Sprache noch in Interpunktion mit dem Originaltexte übereinstimmen, muss auch noch bemerkt werden. Freitag kann eben weder nachempfunden noch von jedermann nachgeahmt werden.

Da nun der tote Dichter nicht gegen eine solche Misshandlung, wie ihm Fräulein Bultmann zu teil werden lässt, Einspruch erheben kann, so ist es die Pflicht der Lebenden. Und indem ich dies thue, hoffe ich, die Zustimmung eines jeden, der an litterarischen Kunstwerken Freude empfindet, zu erhalten.

Für die Schulpraxis.

I. Der Leseunterricht.

Von *H. Woldmann, Cleveland, O.*

Ueber Methoden beim Leseunterricht ist schon so viel geschrieben worden, dass die meisten Leser pädagogischer Schriften kaum zu bewegen sind, mehr davon zu lesen. Wenn ich trotzdem heute dies Thema wähle, so geschieht es darum, weil es mir bei längerer Beobachtung immer mehr klar geworden ist, dass der Leseunterricht in den meisten Fällen nicht ein den natürlichen Verhältnissen entsprechender ist.

Wenn wir drei Stadien des Leseunterrichts annehmen, so ist das erste Stadium das des mechanischen Lesens, des Erkennens der Buchstaben und Silben, das zweite Stadium ist die Kenntnisnahme des Inhaltes des Lesestückes, kurz das Lesen zur eigenen Belehrung.

Das dritte Stadium ist das laute Lesen zum Zwecke der Belehrung anderer. Selbstverständlich lassen sich diese drei Stadien in der Schule nicht trennen und gehen naturgemäss in einander über. Aber fragen wir uns einmal, ob es den natürlichen Verhältnissen entspricht, wenn der Lehrer im vierten oder fünften Schuljahre etwa zwei Drittel seiner Zeit in der Lesestunde auf das laute Lesen in der Klasse verwendet.

Im gewöhnlichen Leben lesen unter tausend Personen neunhundertneunundneunzig ihre Zeitungen und Bücher still für sich, nur um vom Inhalte Kenntnis zu nehmen. Vielleicht liest am Abend der Hausvater einmal eine interessante Neuigkeit im Familienkreise vor und dann doch noch unter anderen Bedingungen, als sie das Schulzimmer bietet. Es hat natürlich nicht jedes Familienglied ein Exemplar der Zeitung oder des Buches in der Hand, woraus der Vater vorliest, und deshalb braucht der Hausvater auch nicht wie viele Lehrer aufzupassen, ob auch jeder ins Buch sieht.

Nun wird einer entgegen, dass der Zweck des lauten Lesens der sei, den Schüler im Vorlesen zu üben und zugleich ihn zu prüfen, ob er den Inhalt des Lesestückes verstanden hat. Ich glaube, dass etwas **Aehnliches bezweckt wird**; mir scheint aber die darauf verwandte Zeit in keinem Verhältnisse zum erzielten Resultate zu stehen. Die meisten Schüler langweilen sich sträflich während das alte Lesestück fünf bis sechsmal von Schülern laut vorgelesen wird, und sie selber im Buche nachsehen müssen. Letzteres, ich meine das ins Buch sehen, ist allerdings oft nötig, denn den lesenden Schüler zu verstehen, ist oft keine Kleinigkeit.

Ich habe den deutschen Lehrern Clevelands vorgeschlagen, folgenden

Versuch zu machen. Eine Klasse von 45 Schülern teilen wir in zwei Abteilungen mit Rücksicht auf den Leseunterricht. Die erste Abteilung wird bedeutet, das neue Lesestück still für sich durchzulesen, während die andere Abteilung anderweitig unterrichtet wird. Nachdem genügende Zeit verflossen ist, um jedem Schüler der ersten Abteilung Zeit zu geben, sich mit dem Inhalte des Lesestückes bekannt zu machen, kommt diese Abteilung an die Reihe, und nun wird der Inhalt des Lesestückes besprochen und der Lehrer ersieht aus den Antworten der Schüler, wie weit der Inhalt verstanden worden ist. Dann liest vielleicht der Lehrer das Stück selber laut und mit richtiger Betonung vor. Die Klasse liest später im Chor das Stück, um den schwächeren Schülern Selbstvertrauen und Übung zu geben, und dann erst werden einzelne Schüler aufgefordert, das Stück nochmals vorzulesen.

Mir scheint ein solches Vorgehen mehr der Natur zu entsprechen als bisher gebräuchliche und mir bekannte Methoden.

Es würde mir recht angenehm sein, wenn erfahrene Kollegen ihre Ansicht über diesen Gegenstand mitteilen würden. Zunächst über Leseklassen im vierten und fünften Schuljahre, denn hier scheint mir der Leseunterricht am meisten im Argen zu liegen.

II. Kollegialische Winke und Ratschläge für junge und alte Lehrer.

Von A. Warnecke, Milwaukee, Wis.

Lass deine Haus- und Familiensorgen daheim und nimm sie nicht mit in die Schule; sie können dich nur hindern und stören in deiner Schularbeit.

Nimm dafür Heiterkeit, gute Laune und Sonnenschein im Herzen mit, und zwar je mehr, je besser.

Bereite dich ernstlich und gewissenhaft auf deine Arbeit in der Klasse vor; sonst bist du wie ein steuerloses Schiff, das vom Wind und Wellen getrieben und verschlagen wird.

Tritt mit Ernst, aber vor allen Dingen gut gestimmt und gut gelaunt in die Klasse; sonst bist du wie eine verstimmte Geige, die auch die Schüler verstimmt, und dein Erfolg wird gleich Null sein.

Fange niemals an zu unterrichten, bevor du nicht die absolute Aufmerksamkeit aller Schüler und vollständige Ruhe und Ordnung in der Klasse hast.

Stelle kurze, bestimmte und zielbewusste Fragen im Unterricht und richte sie an die ganze Klasse; dann warte eine Weile, und rufe dann einen Schüler mit Namen auf.

Suche nicht alle Antworten zu verwerten; das Vergnügen ist zu zeitraubend und darum zu kostspielig.

Wiederhole keine Antworten, sondern lass das lieber deine Schüler thun.

Reite nicht zu viel deine Paradeschüler vor, sondern verteile deine Aufmerksamkeit auf alle Schüler. Auch die schwachen und zurückgebliebenen Schüler beanspruchen ihren Anteil voll und ganz, darum sei auch gerecht gegen sie und behandle sie nicht wie Stiefkinder.

Du sollst alles sehen in der Klasse, aber es ist manchmal weise zu thun, als ob man etwas nicht gesehen habe.

Lass dich so wenig wie möglich stören durch Unarten und Unaufmerksamkeit; verstopfe lieber die Quelle und Ursache davon.

In der Disziplin lass so viel wie möglich Nachsicht, Milde und Geduld walten, die aus der rechten Liebe zu den Schülern stammt. Denke dabei nur recht oft an deine eigene liebe Mutter und an ihr Verhalten gegen dich.

Lass dich auch in der Schule von dem Grundsatz jenes grossen Mannes leiten, der da sagte: „Es hat mich oft gereut, zu streng, aber niemals, zu milde gewesen zu sein.“ Der Mensch ist nie so schön und so gross, als wenn er verzeiht, auch der Lehrer.

Schilt nicht; es nutzt zu nichts; dagegen macht es aber deine Schüler, und besonders die Knaben, trotzig, störrisch und widerwillig. Scheltworte wirken oft wie ein ätzendes Gift.

Das Sprichwort: „Ein gutes und freundliches Wort findet einen guten Ort,“ hat nirgends mehr Berechtigung als in der Erziehung, und zwar im Hause sowohl als in der Schule.

Nimm die Ermahnungen und Warnungen wo möglich immer unter vier Augen vor, und suche dabei das Herz und Gefühl des Schülers zu packen, und der Erfolg wird nicht ausbleiben.

Fasse nur ja nicht jede Antwort der Knaben als eine persönliche Beleidigung deinerseits auf, das war gewiss nicht beabsichtigt, nur deine Einbildung und Verstimmung liess es dir so erscheinen.

Bedenke immer, du warst auch einmal ein Kind (ein Knabe). Unsere Knaben sind, wie gewöhnlich alle, leichtsinnig, gedankenlos, vergesslich, flatterhaft, aber gewiss nicht immer schlecht.

Bist du selbst nicht oft die Ursache der Unarten und der Unaufmerksamkeit der Schüler durch deinen langweiligen, uninteressanten Unterricht? Prüfe dich recht oft und recht ernstlich.

Je weniger Worte du in der Disziplin gebrauchst, je besser für dich und die Klasse und den Unterricht. Musst du schon im Unterricht knapp mit deinen Worten sein, so noch mehr in der Disziplin. Nur um Gottes willen nicht lange Predigten halten, nicht jammern und lamentieren vor der Klasse; das hat gewöhnlich die Wirkung, dass sich die Schüler währenddem das Lachen verbeissen.

Suche dich immer vollständig zu beherrschen vor der Klasse, und lass dich niemals im Zorn gehen, denn damit fällst du ganz und gar aus der Rolle und bist kein Vorbild mehr für deine Schüler. Ruhe ist die erste Lehrerpflcht!

Vor allem aber vermeide das wüste und rohe Schimpfen. Damit bringst du dich um den letzten Rest deiner Lehrerwürde und der Achtung deiner Schüler. Ein Lehrer, der schimpft, stellt sich noch unter die rohen Gassenbuben.

Du magst auch einmal mit deinen Schülern lachen bei passender Gelegenheit, denn damit steigst du zu ihnen herab und gewinnst ihr ganzes Herz. Wenn Christus sagt: „Werdet wie die Kinder,“ so meint er auch damit, „werdet heiter wie sie.“ Wohl uns, wenn wir uns eine kindliche Heiterkeit bis ins Alter bewahren können.

Suche den Charakter eines jeden deiner Schüler, vorzüglich der Knaben, zu studieren und darnach behandle sie. Der „American Boy“ wird vielfach verkannt. Wohl hat er seine Fehler, aber auch seine Tugenden. Er hat durchweg das Zeug in sich zu einem ganzen und tüchtigen Manne, auch ist er sich dessen bewusst. Studiere darum seinen Charakter und lenke denselben dann in die richtige Bahn.

Wir Lehrer sollen stolz darauf sein, dass wir berufen sind, das heranwachsende Geschlecht dieser grossen Nation mit erziehen zu helfen und somit zur Erfüllung der grossen Kulturmission derselben ein grosses Teil, vielleicht das grösste, beizutragen.

III. Die Uebung im Sprachunterricht.

Auf diese wichtigste Seite des Sprachunterrichts lenkt Bernhard Werth im „Oesterreichischen Schulboten“ wiederum die Aufmerksamkeit, indem er schreibt: Die Gewinnung von Begriffserklärungen und Regeln ist unbedingt nicht der Schwerpunkt der Thätigkeit des Lehrers im Sprachunterrichte. Hauptsache ist die eingehend betriebene mündliche und schriftliche Uebung, die sich auf die wichtigsten Sprachformen zu erstrecken hat, um so den Schüler zu einem möglichst allseitigen Beherrschen der Sprachformen, vom unbewussten Sprachvermögen zum Sprachbewusstsein und damit zur möglichsten Sprachrichtigkeit emporzuheben.. Dabei sind namentlich solche Formen zu üben, in welchem der Dialekt abweicht oder bei welchem uns das Sprachgefühl im Stiche lässt, und hier findet die Rechtschreibung ihre beste Stütze! Ob „in“ oder „ihn“, „sie“ oder „sieh“, „end“ oder „ent“ zu schreiben ist, das kann nicht mnemotechnisch eingeprägt, das muss auf dem Wege der Sprachlehre gewonnen werden. Aber nicht bloss für diese einzelnen Fälle der Rechtschreibung ist die Sprachlehre notwendig — möglichst gründliche Durcharbeitung der letzteren, und zwar mit der Feder in der Hand, ist unerlässlich, will man die Rechtschreibung auf halbwegs sichere Grundlage stellen. Aber nochmals: mit der Feder in der Hand muss es geschehen und namentlich auf der Mittelstufe, welche die Rechtschreibung zu einem gewissen Abschluss bringen muss, soll nicht der Aufsatzunterricht der Oberstufe aufgehalten werden. Nicht das ist die Hauptsache, dass der Schüler aufsagen kann: „Die Mehrzahl der Hauptwörter wird gebildet etc.“, sondern dass er viele Hauptwörter in die Mehrzahl übertragen und niedergeschrieben hat; nicht die Kenntnis der Mitvergangenheit ist das Wichtigste, sondern dass er die wichtigsten starken Zeitwörter in der Mitvergangenheitsform niedergeschrieben hat. Der Gang muss sein: Entwicklung des Satzes; schriftliche Einübung bis zur Bewusstlosigkeit; so lange hat der Lehrer bei jedem Uebungsbeispiel zu fragen: Was? wie? warum schreiben wir diesen Satz (dieses Wort)?, bis 95% der Schüler Antwort geben können; dann erst sitzt die Sache. Wer glaubt, wenn er den Stoff „vornimmt“ und in der nächsten Stunde wiederholt, dass es dann „gehen“ muss, der irrt sich gewaltig. Jetzt muss erst die ausdauernde Uebung einsetzen.

Viele glauben, das Gedächtnis unserer Kinder sei eine Wachstafel, in die man nur zu ritzen brauche. Das gilt vielleicht bei den — Paradedepfenden, bei der Mehrzahl muss man pflügen, sofern man Dauerndes erreichen will. Ja, wenn alle stets mitdenken würden! Ein mir bekannter Herr studierte zuerst Medizin und bezog darauf die juristische Fakultät. Ich sprach mit ihm einst — er ist jetzt Professor — über die Aufmerksamkeit der Kinder. Da sagte er: „Was wollen Sie? Als ich mit 26 Jahren Jus zu studieren anfang, also genau wusste, wie sehr man den Geist im Zaume halten müsse, geschah es mir oft während der interessantesten Vorlesung, dass meine Gedanken abschweiften, und dass ich nur dachte: Der Herr Vorleser hat heute einen neuen Rock an, oder: Diesen Hörer habe ich hier noch nie gesehen.“ Und erst bei Kindern! Vielleicht $\frac{1}{4}$ der Kinder erfasst den Stoff sofort, die anderen müssen nachgezogen werden, und zwar nur durch die eingehendst betriebene Uebung. Freilich plappern können sie es bald — aber wirklich können?? Alles muss geschrieben werden, sonst schreiben die Kinder dann die einfachsten Wörter falsch. Wir halten durch die Schrift ohnehin nur die anerkanntesten Laute fest, die vielen Zwischenlaute von einer Mundstellung zur anderen gehen verloren. Man mache einmal den Versuch, sage den Kindern unverständliche Wörter, möglichst scharf und gegliedert, vor, lasse dieselben dann niederschreiben, und man wird staunen, wie unvollkommen ihr Gehör ist. Darum muss das Auge zu Hilfe kommen.

Zu einem Vorgange, wie ich ihn hier gezeichnet habe, ist jedoch Zeit erforderlich. Man häufe daher nicht zu viel Stoff auf eine Stufe und beobachte bei der Abfassung der detaillierten Lehrgänge genau die für die Sprachlehre zur Verfügung stehende Stundenzahl! Andernfalls beginnt schon auf der Unterstufe die oberflächliche Behandlung, die Kinder haben nur einen Schein, etwas Halbes, da man nicht Zeit hatte, es gründlich einzuüben. In der folgenden Klasse wiederholt sich der Vorgang, das Alte kann nicht gründlich wiederholt, das Neue nicht gründlich eingeübt werden, und diese Ungründlichkeit und Verschwommenheit schleppt sich fort und zeitigt jene Resultate, von denen Bürgerschullehrer, Mittelschullehrer, Lehrer an Gewerbe- und Handelsschulen soviel erzählen.

Berichte und Notizen.

I. The Seventeenth Annual Meeting of the Modern Language Association of America at Columbia University, New York City.

The eastern section of the Modern Language Association of America had its seventeenth annual meeting at Columbia University, New York City, on Wednesday, Thursday, and Friday, December 27, 28, 29, 1899. The purposes of these annual meetings are partly scientific, and partly social.

The five regular sessions, which took place on Wednesday afternoon, Thursday and Friday forenoons and afternoons in the large auditorium of Schermerhorn Hall were devoted to the reading and discussion of papers on some linguistic or literary subject of scholastic bearing. The widest possible scope has been allowed in the choice of subjects of late years, and the result has been, principally owing to the wisdom and excellent judgment of the secretary of the association, Professor James W. Bright, of Johns Hopkins University, Baltimore, Md., a very interesting variety in the proceedings, offering new material and stimulating suggestions to the technical philologist, as well as the literary man, or the student of general pedagogical questions. Out of the twenty-six papers read (five of which, however, were read merely by title), the following treated questions of Germanics:

- (1) "The first Paralipomena of Goethe's "Faust", when written?" By Professor *Eugene W. Manning*, "Delaware College".
- (2) "On the historical development of the types of the first person plural imperative in German." By Professor *W. Kurrelmeier*, "Franklin and Marshall College".
- (3) "Fatalism in Hauptmann's Dramas." By Dr. *M. Schuetze*, "University of Pennsylvania".
- (4) "Rime-parallelism in Old High-German verse." By Professor *B. J. Vos*, "Johns Hopkins University".
- (5) "Germanic Elements in *King Horn*". By Professor *George H. McKnight*, "Ohio State University".
- (6) "The Curse-idea in Goethe's "Iphigenie auf Tauris". By Dr. *C. A. Eggert*, Chicago, Ill.

(7) "Problematical characters in German fiction." By Professor A. B. Faust, "Wesleyan University" (read by title).

(8) Professor *Edward S. Joyner*, "South Carolina College", who was to read a paper on "Dictation and Composition in Modern Language teaching", did not put in an appearance.

The paper of the president, Professor *H. C. G. von Jagemann* of Harvard University, on "Philology and Purism", read at the extra session on Wednesday night, at 8:30 P.M., an abstract of which I must refrain from giving for lack of space, was of the highest interest to any student of Language.

Other papers of general interest were Professor *George Hempl's*, University of Michigan, on "A'n't and h'n't"; Dr. *Gertrude Bruce's* of Vassar College on "The present state of rhetorical theory"; and Professor *F. N. Scott's* of the University of Michigan, on "Figurative elements in the terminology of English Grammar."

Of other business transacted the most important was the adoption, without amendments, of the Report of the Modern Language Association's Committee of Twelve, Professor *Calvin Thomas* of Columbia College, chairman, on *Modern Languages*.

The short discussion preceding the vote revealed the unanimous conviction of the members present, that the report represented one of the most important achievements in the history of Language study. There is hardly any doubt that this report will form an entirely new basis of Modern Language Study in this country. It has been reprinted separate from the report of the U. S. Commissioner of Education for 1897-98, Chapter XXVI. Those who desire to secure a copy should write either to the U. S. Bureau of Education, or to the Secretary of the Association, Professor *James W. Bright*, of Johns Hopkins University, to whom should also be directed all inquiries regarding the "Modern Language Publications" in which the papers read before the Association are printed.

As to the social side, care was taken by the hosts of the Association, Columbia University and its officers, that the serious work was well balanced by the pleasure of the occasion. It is a great pleasure, indeed, merely to stroll through the University campus with its wide view from the top of the hill on which it stands commanding all the surrounding country; and there were not a few of the 150 men and about thirty women in attendance, who like naughty little boys and girls, sneaked from the auditorium when the atmosphere of warming threatened to become too thick and heavy, to refresh themselves by a breath of the brisk air from the Harlem river, and to forget themselves for a while in contemplating the beauty and grandeur of some of the buildings of the University, that in their massive harmony look as if they had been built by — or for? — giants. It is not easy to find the sublimity of the Library, built in the style of the Roman Pantheon, with its magnificent approach, or the sturdy and wellproportioned solidity of the athletic building surpassed anywhere.

After the extra session on Wednesday night, our colleagues from Columbia conducted us to a hotel not far from the University to a regular old-fashioned Kneipe, where we found song books, printed for the occasion, containing English, German and French patriotic and drinking songs, separate, or mixed up to suit the requirements and express the harmony among the banqueters. Everybody had as jolly a good old time as he could desire; and it was a late moon that smiled on the last guests picking their way home through the snow.

On Thursday night the Association were the guests of President and Mrs. *Seth Lew*, whose splendid hospitality they enjoyed to a late hour.

The pleasures of the members of the Association were greatly increased

through the hospitable reception they received at the University Club and the Century Club of New York, in whose splendid homes they spent many a comfortable hour.

When at last the hour of the parting hand shake arrived, every face revealed the feeling that many new and encouraging suggestions, and many pleasant reminiscences, begotten by the zest of good fellowship, had found their way into heads and hearts of all of us who are united by a common purpose.

University of Pennsylvania.

Martin Schütze.

II. Die N. E. A. in Los Angeles.

Von Paul Gerlsch, Milwaukee, Wis.

„Auf welche Weise kann aus einem nordamerikanischen Indianer ein achtbarer Bürger der Vereinigten Staaten gemacht werden?“

College - Präsidenten, Schulsuperintendenten, Armeeoffiziere und Regierungsbeamte diskutierten obiges Thema bei der ersten Sitzung des *„Institute of the Indian School Service“* am Montag Morgen, den 10. Juli 1899. Nach einem unleugbaren „Jahrhundert der Unehre“ hat man endlich einen Weg gefunden, so meinten die Redner, um die indianischen Kinder der Civilisation entgegenzuführen. Sie bezeichneten als ungerecht und unwahr die oft wiederholten Worte: „Oh! Ihr gebt den Indianern nur die Anfänge der Civilisation. Sie gehen doch immer zu ihrem Feuerwasser und zu ihren Wollendecken zurück.“ Diese Ansicht verdanke ihre Entstehung und Verbreitung den schändlichen Märchen, welche die gelben Sonntagsbeilagen unserer gelben Blätter erzählen von den Graduierten der Indianerschulen, welche weisse Frauen heirateten und dann ganz besonderes Vergnügen daran fänden, ihre Nachkommen in den Küchenöfen zu werfen und ihre Weiber zur Zielscheibe von Pistolenkugeln zu machen.

Capt. A. C. Tonner, der nationale Assistenzkommissär für Indianerangelegenheiten, sagte: Es kostet Billionen, um die weissen Kinder zu erziehen, und doch sind die Zuchthäuser und Korrekptionsanstalten überall im ganzen Lande überfüllt; es fallen im Verhältnis weniger Indianerkinder in den Barbarismus zurück als weisse Kinder.“

Das Reservationen-System wurde als ein grosser Fehler bezeichnet. Das Aufgehen der Indianer in der weissen Bevölkerung sei die beste Lösung des Indianer-Problems, und es sei höchst wünschenswert, dass das separate Bureau für Indianerangelegenheiten und die separaten Indianerschulen abgeschafft würden.

Major Pratt aus Carlisle rief nicht wenig Sensation hervor, als er behauptete, die Indianeragenten würden nicht deshalb zu ihrem Posten ernannt, weil sie fähig dazu seien, sondern weil sie politischen Einfluss besässen. „Wir haben Verträge mit den Stämmen abgeschlossen“, sagte er auch, „welche den gänzlichen Untergang der Indianer zur Folge haben müssen, und das sind noch dazu Verträge, die durch den Einfluss der Missionen zu Stande gekommen sind.“

Die Halle war überfüllt, denn bekannte Redner hatten ihr Erscheinen angemeldet. Indianische Knaben und Mädchen lieferten musikalische Vorträge. Viele Lehrer, die an Indianerschulen unterrichten, waren anwesend; ausserdem waren Hunderte von Leuten jeden Standes gekommen, die alle dieser eigenartigen Versammlung grosses Interesse entgegenbrachten. Die N. E. A. hat gar kein Departement für Indianerziehung. Fr. Estelle Reel, Supt. der Indianerschulen, hatte die Versammlung, unabhängig von der N. E. A., zusammengerufen.

Fräulein Reel hatte die Beweise dafür, dass aus den Indianern gute Bürger gemacht werden können, gleich mitgebracht. Auf der Bühne sass, als vollendetes Erziehungsprodukt, ein Herr S. Severing, ein früherer Schüler der Indianerschule zu Carlisle, und jetzt selbst Lehrer an einer Indianerschule. Verschiedene Stufen des erzieherischen Prozesses der Indianer waren vertreten durch Knaben aus der Indianerschule zu Perris, die Militärmusik machten, und ferner durch Mädchen aus derselben Schule, die ein Mandolinen-Orchester bildeten und Musik machten, die jeden Zuhörer entzückte.

Capt. Tonner behandelte in einem längeren Vortrage das Thema der Erziehung der Indianer. Er sagte: „Etwa 3000 Personen stehen jetzt im Dienste für die Indianerschulen; 600 davon sind Lehrer. Der Monatsgehalt ist gewöhnlich nicht der Beweggrund, der diese Lehrer veranlasst, in den Indianerschulen zu unterrichten; sie bringen fast alle der Sache ein tieferes Verständnis entgegen, das sie bestimmt, in grösster Selbstaufopferung ihren Pflichten obzuliegen. Bis zum Jahre 1877 lag die Erziehung der Indianer fast vollständig in den Händen religiöser Sekten, die verhältnismässig wenig leisteten, und doch so viel, als unter den Umständen erwartet werden konnte. Im Jahre 1877 bewilligte die Regierung \$20,000 für diese erzieherischen Zwecke, und die Resultate waren so günstig, dass in jedem folgenden Jahre die Verwilligungen erhöht wurden, bis sie im Jahre 1898 die Summe von \$2,638,390 erreichten.“

Es gibt jetzt 180,000 Indianer, ausschliesslich derjenigen, die im Staate New York wohnen, und die unter dem Namen „die fünf civilisierten Stämme“ bekannt sind. Von dieser Zahl haben ungefähr 40,000 das schulpflichtige Alter. Wir haben jetzt 148 Schulen mit Pension und 149 Tagschulen, die zusammen von 24,325 Schülern besucht werden. Ich überlasse es jedem selbst, zu beurteilen, ob dieser Nachweis nicht ausserordentlich zufriedenstellend ist. Wenn der Fortschritt anhält, so dürfte es, namentlich bei unseren gegenwärtigen Mitteln, den Schulbesuch zu erzwingen, nur noch wenige Jahre dauern, bis alle Kinder von Indianern die Schule besuchen; und es ist durchaus nicht optimistisch, zu behaupten, dass mit der nächsten Generation der Prozentsatz der Illiteraten unter den Indianern nicht grösser sein wird als unter den Weissen.“

Wie rasch sich die Indianer civilisieren, glaubte der Präsident der Universität von Süd-Californien, Geo. W. White, am besten durch die Mitteilung illustrieren zu können, dass sich im letzten Jahre die Fussballriege der Indianerschule zu Phoenix mit derjenigen der Universität im Kampfe gemessen hat.

Jetzt folgte ein äusserst interessanter Vortrag des Major Pratt, des Superintendenten der berühmten Indianerschule zu Carlisle, Penna. Diese Schule ist die erste gewesen, die die Bundesregierung hat einrichten lassen. Major Pratt, der Gründer und Organisator der Schule, an deren Spitze er jetzt noch steht, sagte etwa:

„Die Sioux-Indianer sind der zahlreichste Stamm. Vor einigen Jahren wurde eine Kommission ernannt, an deren Spitze Bischof Whipple stand, um mit dem Stamm im Auftrage der Bundesregierung zu unterhandeln. Den Indianern wurde der Vorschlag gemacht, sie sollten aus den Black Hills, welche, wie die Weissen vermuteten, Goldlager bargen, auswandern und sich auf einer westlichen Reservation niederlassen. „Wir werden Euch nähren und kleiden,“ sagten ihnen die Kommissäre, „bis Ihr selbst für Euch sorgen könnt. Wir geben Euch regelmässig Rationen von Fleisch, Zucker, Mehl und Kaffee, und wir werden fortfahren, für Euch zu sorgen, solange es notwendig ist, ob das nun 500 Jahre, oder ewig, dauert.“ Die Indianer nahmen das vorteilhafte Angebot an, da sie wohl einsahen, dass man ihnen bei einer Weigerung ihr Land doch weggenommen hätte.“

„Der Kongress verwilligte erstmalig \$1,600,000, und er musste dann alljährlich seine Verwilligungen machen, um die Sioux zu füttern. Man gab den

Indianern auch Ackergerätschaften und Sämereien, aber das Land war nicht sehr fruchtbar. Die Landwirtschaft der Indianer ist ein Misserfolg! Die Regierung zahlt jährlich mehr für landwirtschaftliche Maschinen, als die gesamte Ernte auf den Indianer-Reservationen wert ist.

„Der Kongress wurde endlich müde, Verwilligungen für den genannten Zweck zu machen. Die Sioux erhielten \$200,000 weniger. Da gab's Krieg. Einige Indianer wurden getötet, und einige Soldaten. Dann wurde Frieden geschlossen, und der Kongress bewilligt wieder die alte Summe.

„Wir haben \$30,000,000 ausgegeben, um 22,000 Indianer zu unterhalten. Die Sioux sterben allmählich aus; der Müssiggang verdirbt sie und macht sie krank. Und an alledem sind wir selbst schuld, denn wir haben einem Stamm, der sich selbst ernährte, unsere Unterstützung aufgezwungen, die er weder gebraucht noch gewünscht hatte.

„Man macht den Indianerschulen der Regierung oft den leichtfertigen Vorwurf, dass die in ihnen erzogenen Kinder von Indianern in ihren alten Zustand zurückfielen, sobald sie die Schuljahre hinter sich haben. Das ist nicht wahr. Nach meinem Urteil werden aus den Zöglingen der Indianerschulen im Verhältnis später ebensoviel tüchtige Menschen wie aus denjenigen anderer Schulen.

„Der Kommissär für Indianerangelegenheiten berichtet nach sorgfältig angestellten Nachforschungen, dass 76 % der früheren Schüler von Indianerschulen gut fortkommen, dass 4% nichts taugen, und dass die letzten 20% weder schlecht noch gut sind.“

Dr. Merrill Gates, der frühere Präsident des Amherst College und ein Mitglied des Rates der Indianer-Kommissäre der Ver. Staaten, sprach über „Immersion in der Civilisation.“

„Die Carlisle-Schule,“ sagte Dr. Gates, „hat 700 Knaben und Mädchen, die während des Sommers auf Farmen in den Staaten Pennsylvanien und New York arbeiten. Anstatt müssig Rationen zu verzehren, verdienen diese 700 Schüler in diesem Sommer \$25,000. Sie sind mitten hinein in amerikanische Familien gesetzt worden, wo sie die Schönheiten des amerikanischen Familienlebens kennen, achten und lieben lernen.“

Dr. Gates meinte, die Arbeit der Missionäre unter den Indianern sei nicht nutzlos gewesen, wie von anderer Seite behauptet wird. Weise sei die Massregel, die den Gebrauch der Indianer-Dialekte unter den Kindern mehr und mehr beschränke.

Dr. Gates ist ein Feind des Reservations-Systems, das er heftig angriff: „Belagert die Indianer doch nicht mit der niedrigsten Klasse der Weissen, und schliesst sie nicht in ihren eigenen barbarischen Gedankenkreis ein. Greift die jungen Leute heraus, schickt sie nach dem Osten und vermischt sie mit der Civilisation. „Ein Jahrhundert der Schande“ ist eine wohlverdiente Bezeichnung. Dieser Schandfleck muss ausgetilgt werden, indem man die Indianer wirklich erzieht.

„Wir haben eine gewisse Angst vor dem Theoretiker im Osten, der sich einbildet, er könne alles Wissenswerte über den Indianer aus Büchern erfahren. Den Indianer muss man anpacken, wenn er jung ist. Im Naturzustande sind seine Bedürfnisse gering. Wenn ihr ihn civilisieren wollt, so müsst ihr ihm den Engel der Unzufriedenheit schicken, bis ihm sein Wigwam nicht mehr gefällt.“

Wie bereits oben erwähnt, ist das Indian Institute kein Zweig der N. E. A.; die Tagung desselben fand jedoch absichtlich in Los Angeles und zur selben Zeit wie die Konvention der N. E. A. statt, um die Lehrer des Landes mit den Arbeiten des Instituts bekannt zu machen. In der That errögte kein Vorkommnis in Los Angeles so grosses Interesse unter den Kollegen, wie die Verhandlungen des Indian Institute. Die Aula der Normalschule, in der das Institute

tagte, konnte die Neugierigen nicht fassen. Wie der grossen Masse des Volkes, so geht es eben auch den Lehrern: sie kennen das „Indianer-Problem“ nur aus gelegentlichen Kongressreden und aus den zumeist stark gefärbten Berichten unserer Indianeragenten. Hier aber konnten sie einmal aus dem Munde von Kollegen und Kolleginnen hören, wie gearbeitet wird, um die Mündel der Nation der Civilisation entgegenzuführen. An den ausgestellten Schülerarbeiten der Indianerschulen konnten sie auch sehen, was für Resultate die praktische Civilisation des Schulmeisters bereits aufzuweisen hat.

Zu dem in No. 1 der „Monatshefte“ enthaltenen Bericht über die Verhandlungen des „National Council“ ist heute noch nachzutragen, dass das Council am 11. Juli die letzte Sitzung seiner diesjährigen dreitägigen Verhandlungen abhielt. Das „Komitee für Bibliotheken und deren Beziehung zu den öffentlichen Schulen“ legte seinen Bericht vor, der achtzig gedruckte Seiten umfasste. Der Bericht betont, dass die Summe der Kenntnisse, die die meisten Menschen beim Verlassen der Schule mit in das Leben hinübernehmen, im günstigsten Falle recht mager ist. Das Mangelnde könne nur durch späteres fleissiges Lesen erworben werden. Deshalb müsse der Mensch bereits in der Schule nicht nur dahin gebracht werden, Gefallen an einem guten Buche zu finden, sondern er müsse daselbst auch lernen, wie man eine öffentliche Bibliothek benutzt. Diese Forderung bedinge aber ein verständiges Hand-in-Hand-Gehen von Schule und Bibliothek. Die Wege dazu versucht nun der Bericht zu zeigen.

Das ist die Quintessenz des achtzigseitigen Berichtes. An der Diskussion beteiligten sich Van Sickle aus Denver, die Staatssuperintendenten Harvey von Wisconsin und Schaeffer von Pennsylvania, James M. Greenwood aus Kansas City, Prof. Hoose von der Universität von Südkalifornien, und Soldan aus St. Louis.

Van Sickle verlas nochmals einen Teil des Berichtes. Harvey meinte, man solle das Kind so nehmen, wie man's finde; man solle ihm Dime Novels geben, wenn sein Geschmack diese verlange, denn erst allmählich könne es an bessere Litteratur gewöhnt werden; man solle ferner nicht verlangen, dass es den Inhalt jedes gelesenen Buches niederschreibe, denn er würde das auch nicht thun, sondern sich jemand zu dieser Arbeit kaufen; man solle endlich das Kind anhalten, die Worte des Buches zu wiederholen, denn nur so eigne es sich einen Wortschatz an.

Schaeffer bedauert, dass während des letzten Krieges das Lesen von Büchern und namentlich Zeitschriften kriegerischen Inhalts zugenommen, dagegen die Lektüre von Klassikern bedeutend abgenommen habe. Greenwood sagt in Erwiderung darauf, dass der amerikanische Junge Kriegslitteratur bevorzuge. Das liege in seiner Natur. „He has fight in him.“ Wenn er einmal anfangs, Schlachtenbilder zu studieren, höre er damit nicht eher wieder auf, bis er davon so durchsügt sei wie von den Masern. Prof. Hoose ist der Ansicht, dass zu vieles Lesen dem Geiste des Kindes schadet; und Soldan vergleicht Mythen, Fabeln, Geschichte und Biographien in Bezug auf ihren Wert in der Schule.

Mit der Wahl von Louis F. Soldan, St. Louis, zu seinem Präsidenten für das kommende Jahr vertagte sich hierauf das National Council.

III. Korrespondenzen.

Baltimore.

Die älteste der acht englisch-deutschen Schulen Baltimores, die Schule No. 1, hat am Tag vor dem Danktag eine eindrucksvolle Eröffnungs-

feier in ihrem neuen an der Ecke von Pennsylvania Avenue und Dolphin-Strasse errichteten Schulgebäude abgehalten. Das stattliche Gebäude war für-

den Anlass prächtig geschmückt worden. Die beiden Treppenaufgänge, die sechzehn Klassenzimmer, die Wandelgänge der beiden Stockwerke, sie alle prangten im Flaggenschmuck und Grün, dazwischen waren hübsch eingerahmte Bilder angebracht, welche teils amerikanische und deutsche Geistesheroen, teils historische Begebenheiten darstellten. Einen recht sinnigen Schmuck bildeten Schülerarbeiten, die in dem Hauptlehrerzimmer ausgestellt waren, und die allseitig reichen Anklang fanden. In dem Versammlungssaal des zweiten Stockes, woselbst die Feier stattfand, wurde der reizende Anblick noch durch passend angebrachte Blumen und Blattpflanzen erhöht. Selbst die Natur schien mitzufelern, das Wetter war ein ideales, ein tiefblauer Himmel und warmer Sonnenschein.

Unter den anwesenden Gästen befanden sich hervorragende Herren der Geschäfts- und Gelehrtenwelt Baltimores, unter ihnen Herr G. W. Gall, von der Firma G. W. Gall & Ax, und Herr Professor Dr. Henry Wood, von der Johns Hopkins Universität.

Eingeleitet wurde das Programm durch eine Begrüßungsansprache des Schulkommissärs John J. Faupel, worauf ein Flaggensalut, sowie Exerzieren und Chorgesang der Schüler und Schülerinnen der Oberklassen folgte. Leider war der Bürgermeister so beschäftigt, dass er die ihm auf dem Programm zuge dachte Ansprache nicht halten konnte. Herr Eduard Raine, der Herausgeber des Deutschen Korrespondenten, hielt hierauf die deutsche Festrede.

Nachdem der Redner zuerst einen geschichtlichen Ueberblick über die Entwicklung der deutsch-englischen Schulen im öffentlichen Schulwesen gegeben hatte, fuhr er folgendermassen fort: Es ist nicht meine Absicht, des Längeren auf die Gründung, den Fortschritt und den Ausbau der deutschen Schulen weiter einzugehen, sondern ich möchte nur noch kurz erwähnen, dass die englisch-deutschen Schulen Baltimores auf der höchsten Stufe stehen, und ich wüsste keine Stadt in den Ver. Staaten, welche uns nur einigermassen würdig an die Seite gestellt werden könnte, nicht einmal die deutscheste Stadt des Westens, Milwaukee. Da mir nur 10 Minuten gestattet sind, um meinen Ansichten Ausdruck zu verleihen, so will ich nur noch einige wenige Worte an die Jugend richten. Es

freut mich wirklich, dass so viele Schüler nicht nur dieser, sondern auch der übrigen englisch-deutschen Schulen deutschen Unterricht nehmen; es ist dieses ein Beweis, dass das Deutschtum hier nicht zurückgeht, sondern eine beständig wachsende Klasse existiert, welche es für das Erziehungswesen notwendig hält, die deutsche Sprache aufrecht zu erhalten. Damit ist nicht gesagt, dass wir die englische Sprache zurücksetzen, im Gegenteil ist es Pflicht und Schuldigkeit, dass ein jedes Kind, ja, ein jeder Deutsche, sich befeissigt, die Sprache seines Adoptivvaterlandes zu erlernen, obgleich wir unser altes Vaterland lieben und nicht vergessen dürfen, dass Deutschland unsere Mutter war. Können wir doch getrost sagen, dass unsere Anhänglichkeit an unsere Mutter noch heute so stark ist, als je, aber da wir unser altes Vaterland, resp. unsere Mutter, verlassen und unser Heil in diesem Lande gesucht haben, so ist Columbia nicht nur unsere Braut, sondern unser Weib, der wir ewige Treue schwören. Meine Kinder, vergesst nicht, dass im geselligen und geschäftlichen Leben eine gute Erziehung von grossem Vorteil ist, und dass gerade die deutsche Sprache Euch behilflich sein wird, um Euch empor zu arbeiten, denn es giebt kaum ein Geschäftshaus, wo man nicht die Worte gebraucht: „Hier wird deutsch gesprochen!“ Nehmen Sie zwei Knaben von gleicher Schulbildung, wovon einer nur englisch, der andere englisch und deutsch spricht, so wird derjenige, welcher beide Sprachen spricht, stets bevorzugt. Hauptsächlich liegt es an den Eltern, dass sie zu Hause den Kindern behilflich sind, die deutsche Sprache zu erlernen.

Redner ermahnte schliesslich in englischer Sprache, den Unterricht der Kinder nicht zu vernachlässigen.

Eine interessante Nummer des Programms bildete eine Ansprache des Portorikaners Dr. Francisco del Valle. Derselbe war mehrjähriger Bürgermeister der Stadt San Juan und später Minister des Innern im Insurgentenkabinet unter den Generälen Henry und Davis. Seine spanische Ansprache wurde von dem jungen Rechtsanwalt Otto Schönrich ins Englische übersetzt. Dr. del Valle ist ein hoher, eleganter Mann mit militärischer Haltung. Er erwähnte, dass er mit seiner ganzen Familie hiehergekommen sei, um die Ver-

hältnisse zu studieren und seinen Kindern eine amerikanische Ausbildung zu geben. Dabei drückte er seine grosse Befriedigung aus, dass es seinen Kindern vergönnt sei, diese englisch-deutsche Schule zu besuchen, und dankte dem Lehrpersonal für dessen Bemühungen, die er wohl zu würdigen wisse. Er schilderte sodann die Erziehungsverhältnisse und Schulbestrebungen auf seiner paradiesischen Insel in interessanter und patriotischer Weise.

Der gewandte Dolmetscher des Dr. del Valle wurde hierauf gebeten, als ehemaliger Zögling dieser Schule eine Ansprache zu halten. Herr Otto Schönrich betonte, wie es ihm eine freudige Genugthuung sei, hier vor aller Welt sagen zu dürfen, welch unendlichen Dank er zunächst dem lieben Elternhaus und dann dieser Schule schulde, wie er deren Segen hier und auswärts, in Canada und Mexiko, in Porto Riko und Cuba erfahren habe.

Zwei der anwesenden Pastoren, die Herren Burkart und Hausser, hielten ebenfalls Ansprachen, die mit grossem Beifall aufgenommen wurden. Zwischen den einzelnen Reden wurden Musikvorträge zu Gehör gebracht, darunter ein Bariton-Solo von Herrn Steinmüller und ein Sopran-Solo von Frl. Fäthe. Die Chorgesänge wurden von Frl. Minna Käsmann, der ersten deutschen Assistentin, in vortrefflicher Weise geleitet.

Das neue Gebäude ist eine der besteinrichtungen Schulen der Stadt. Der Bau-platz ist 189x110 Fuss gross, während die Dimensionen des Gebäudes selbst 55 x 138 Fuss betragen. Die Baukosten beliefen sich allein auf \$26,000. Im ersten und zweiten Stockwerk befinden sich allein je acht Klassenzimmer, ein Lehrerinnenzimmer, ein Garderobenzimmer und eine Halle. Im dritten Stockwerke werden die Schul-Materialien aufgespeichert.

Die Ventilation ist mit dem Heiz-Apparat verbunden. Dieselbe besorgt einen beständigen Zufluss von 30 Kubikfuss frischer und erwärmter Luft für jedes Kind pro Minute und denselben Abzug gebrauchter Luft in demselben Zeitraume, ohne einen kalten Luftzug zu verursachen. Die Ventilation erstreckt sich von dem sauber gepflasterten und getünchten Erdgeschoss bis unter das Dach. Auch die Zimmer zur Aufbewahrung der Kleider sind ventiliert.

Wie die Ventilation, so ist auch die Kanalisation nach neuestem Muster. Die Aborte befinden sich in genügender Anzahl im Erdgeschoss und sind vollkommen geruchlos. Die Exkremente werden nach dem Smeadschen System aufgetrocknet.

Es giebt wohl Schulgebäude, die architektonisch besser sind, als dieses, aber die gesundheitliche Einrichtung ist unübertroffen.

C. O. S.

Chicago.

Der Lehrerverein von Chicago veranstaltete am 28. Dezember nachmittags in der Schiller-Halle eine gemütliche Weihnachtsfeier mit Christbaum. Die Halle war bis auf den letzten Platz gefüllt, und als Ehrengäste waren anwesend Herr Dr. G. Zimmermann, Frau Clara Michaelis, Frau Meier, die Gattin eines Schulratsmitgliedes, Frl. A. Kopelke von Crown Point, Ind., und Frl. Steffe von Indianapolis. Gemeinschaftlich wurden gesungen die Lieder: „O Tannenbaum“, „O

du fröhliche, o du selige gnadenbringende Weihnachtszeit“ und „Stille Nacht, heilige Nacht“. Während die in bester Stimmung sich befindenden Lehrer und Lehrerinnen sich den von schöner Hand servierten Kaffee und Kuchen gut schmecken liessen, sorgten Frl. Cora Weinberg, Frl. A. Nussbaumer, Frau L. Slomer, Herr J. Rössler und Herr H. Krüger für angenehme Unterhaltung.

E. A. Z.

Cincinnati.

Unser Schulsuperintendent Dr. Boone ist nach wie vor eifrig bemüht, so schnell wie möglich mit den Cincinnatier Schulverhältnissen vertraut zu werden und sich in seine neue Stellung hineinzuarbeiten. Jede Woche beruft er eine oder zwei Sitzungen, entweder mit Speziallehrern

oder mit Klassenlehrern gewisser Schuljahre, wobei unter freiem Meinungsaustausch eine etwaige Verbesserung in irgend einem Lehrzweige besprochen wird. In den Versammlungen der englischen Prinzipale, denen Dr. Boone regelmässig beiwohnt, hat er sich bisher gegen über-

triebene Disziplin-Regeln in manchen Schulen, gegen jegliche „Parade-Arbeiten“ und besonders gegen das unselige Prozent-System, wie es in den letzten Jahren hier leider sehr stark im Schwung war, ausgesprochen. Die vielen Prüfungen an bestimmten Tagen für sämtliche Schulen wünscht er bedeutend zu beschränken; er befürwortet dafür, dass die Lehrer oder die Schulleiter ein Unterrichtsfach jeweils dann prüfen, wenn es zum Abschluss gebracht ist.

Inzwischen arbeitet der Superintendent fleissig einen neuen Lehrplan aus, sintonen er den jetzigen einer Modernisierung sehr bedürftig hält. Der umgekrempelte, reformierte Lehrkursus, demzufolge alles „anersch“ werden soll, wird bereits nächstes Schuljahr in Kraft treten. Ob wohl darin auch jene Winke und Ratschläge Berücksichtigung finden, die verschiedene Geschäftsleute einer hiesigen Schulzeitung auf deren Umfragen gegeben? Dieselben empfehlen nämlich allen Ernstes, dass z. B. die Schüler der Hochschule „wenigstens“ lernen und wissen sollten, wie man ein Adressbuch nachschlägt, wie man telefoniert, wo die öffentlichen Gebäude liegen u. dgl. m. Bilden unsere sonst so praktischen amerikanischen Schulen wirklich solch unpraktische Menschen heran, dass derartige Empfehlungen begründet und berechtigt sind?

Oberlehrer - Verein. In der regelmässigen Versammlung der deutschen Oberlehrer, welche am Donnerstag, den 7. Dezember, stattfand, verlas Herr W. H. Weick aus einer deutschen Lehrerzeitung einen interessanten Aufsatz über das Thema „Der gegenwärtige Stand der Psychologie in ihrem Verhältnis zur Pädagogik“. Er schloss daran die Bemerkung, dass viele junge Amerikaner sich in Jena für den Lehrberuf vorbereiteten und dort die Ideen, wie sie von Herbart und Ziller gelehrt wurden, in sich aufnahmen. Dieselben wichen in vieler Hinsicht von denen ab, welche Pestalozzi und andere Pädagogen gelehrt hätten, aber sie fanden bereitwillige Aufnahme. Ihre Vertreter wirkten für sie durch Wort und Schrift und viele von ihnen hätten wichtige Stellen in diesem Lande inne. Schliesslich bemerkte Herr Weick noch, dass die amerikanischen Kollegen sehr energisch an ihrer Ausbildung weiterarbeiteten und aus

den von ihnen gebildeten Lesezirkeln grossen Nutzen zögen.

Als Themata, welche in den nächsten Versammlungen des Vereins zur Besprechung gelangen sollen, hat das aus den Herren Weick und Dell bestehende Komitee folgende aufgestellt:

Januar: „Wolfram von Eschenbach und Parcival“, Herr J. P. Heuschling; Februar: „Die allgemeinen Grundsätze der Belohnung und Strafe“, Herr Geo. Sutterer; März: „Die Befähigung zum Lehren“, Herr Wm. Jühling; April: „Die Pflege des Gedächtnisses“, Herr F. W. Strubbe.

Lehrerverein. Am Samstag, den 9. Dezember, hatte auch der hiesige deutsche Lehrerverein seine regelmässige zweimonatliche Versammlung. Die Gesangssektion eröffnete die Sitzung mit dem Vortrag des Liedes „Nachtigall und Rose“, von C. Lehnert, wonach Herr Heinrich Dörner mit einem gediegenen und auf eingehendes Studium des Objektes basierten Vortrage über „Die Vokale in der Sprache und ihre Schriftzeichen“ folgte. Der Redner, ein ehemaliger Schulprinzipal, nahm dabei besonders die englische Sprache scharf mit, in welcher der Umstand, dass sie sich vom phonetischen Schreibsystem so ungeheuer weit entfernte, es zu stande gebracht habe, dass die Rechtschreibung so unverhältnismässig viel Zeit im Schulunterrichte auf Kosten anderer Fächer in Anspruch nehme, während in der deutschen Sprache die Orthographie eine verhältnismässig leichte Aufgabe sei. An der Hand von Tabellen, die Redner selbst aufgestellt hat, zeigte er, wie ein und derselbe Laut durch eine ganze Anzahl von Schriftzeichen dargestellt oder umgekehrt, wie ein gewisser Vokalbuchstabe eine ganze Anzahl von Lauten darstellte. Allerdings stellte Redner nicht in Abrede, dass es auch in der deutschen Sprache in dieser Beziehung noch manches zu verbessern giebt, und in diesem Teile des Vortrages zeigte der Redner ganz besonders, dass er sich in seinen hohen Jahren noch einen kerngesunden, kräftigen Humor bewahrt hat. Die Liebe, sagte er, wäre gewiss gerade so zärtlich und das Bier würde sicher gerade so gut schmecken, wenn sie kein „e“ hinter dem „i“ hätten, und dass ein Kuss kürzer sei als ein Gruss, müsse man der Orthographie auf das Sündenregister setzen.

An den Vortrag, für welchen dem Redner der Dank des Vereins abgestattet wurde, schloss sich die Erledigung der Geschäfte. Herr Albert W. Rössler vom 25. Distrikt und Fräulein Carrie N. Scheueng vom 10. Distrikt wurden in den Verein aufgenommen.

Herr Burger richtete an die Anwesenden einen glühenden Appell, sich an der Gesangssektion, die dem Verein schon so

manche schöne Stunde bereitet habe, mehr aktiv zu betheiligen; besonders sollten die Mitglieder die Gesangsproben regelmässiger besuchen. Ein Antrag, die Vereinsversammlungen von Samstag auf Freitag zu verschieben, wurde mit grosser Majorität verworfen. Mit dem Vortrage des Liedes „Sehnsucht nach den Bergen“ von F. Abt schloss die gutbesuchte Versammlung. E. K.

Milwaukee.

Vom Seminar. Herr Chas. F. Pfister erbot sich im Jahre 1892, \$25,000 zum Kapital des Seminars beizusteuern, wenn es der Behörde der Anstalt gelänge, in Jahresfrist \$50,000 aufzubringen. Der schlechten Zeiten wegen war es unmöglich, diese Bedingung zu erfüllen. Trotzdem war Herr Pfister gütig genug, die Frist von Jahr zu Jahr zu verlängern, bis endlich im Juni 1899 die Summe von \$50,699.47 erreicht war. In der Jahresversammlung des Seminarvereins berichtete der Präsident, Prof. Rosenstengel, diese erfreuliche Thatsache und empfahl, Herrn Pfister zum ersten und bis jetzt einzigen Ehrenmitgliede des Vereins zu ernennen. Dieser Vorschlag wurde einstimmig angenommen.

Die Beamten des Verwaltungsrates des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars haben am 9. Dez. Herrn Charles F. Pfister, welcher sich um das Seminar durch eine Schenkung von \$25,000 verdient gemacht hat, ein künstlerisch ausgeführtes Ehrendiplom überreicht, welches die folgende Inschrift trägt:

„Die sechzehnte Generalversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars beschloss einstimmig, Herrn Charles F. Pfister in Anerkennung seiner grossen Verdienste um die Anstalt, zum Ehrenmitgliede des Vereins zu ernennen.“

Dem treuen Freunde und Förderer idealer Menschenbildung, der im Vereine mit seiner Schwester, Frau Louise Vogel, für Seminar und Akademie ein prachtvolles Heim schuf, der durch das so hochherzige Anerbieten des Pfister-Fonds das Bestehen und die Entwicklung der beiden Anstalten für alle Zeiten sicher stellte, sprechen wir im Namen des deutschamerikanischen Bürgertums hiermit unseren tiefgefühlten Dank aus.

Möge das Denkmal seiner hochherzigen Opferwilligkeit wachsen, blühen und gedeihen, ihm zur Ehre, uns zur Freude.“

E. D.

Der hiesige Schulrat wird sich in seiner nächsten Sitzung mit zwei sehr wichtigen Fragen beschäftigen, so dass man mit einiger Spannung seinen diesbezüglichen Beschlüssen entgegen sehen darf. Erstlich wurde nämlich vor einiger Zeit ein Antrag auf gänzliche Abschaffung der körperlichen Züchtigung im Schulrat eingebracht. Diese Sache ist zwar nicht neu, denn schon vor mehreren Jahren wurde ein solcher Antrag gestellt, aber prompt abgewiesen. Auch diesmal berichtete der Ausschuss für Regeln, an den die Resolution verwiesen war, gegen dieselbe, und begründete dies in sehr vernünftiger Weise folgendermassen: „Da wir durch unsere Regeln sicher gestellt sind, dass kein Prinzipal (nur diese sind bei uns zur Ertheilung körperlicher Züchtigung berechtigt), das Recht körperlicher Züchtigung missbrauchen wird, und da ferner die Berichte über k. Z. zeigen, dass dieselbe nur wenig, also nur in dringenden Fällen, und dann mässig und vernünftig angewendet wird, so empfehlen wir, dass der Antrag auf gänzliche Abschaffung der k. Z. definitiv abgelehnt wird.“ Damit gab sich aber der Antragsteller nicht zufrieden, und die Resolution wurde nochmals an den Ausschuss zurück verwiesen. Sodann liegt dem Schulrat eine Resolution zur Revision des Lehrplanes vor, und Lehrer sowohl wie Bürger sind sehr gespannt darauf, wie der betreffende Ausschuss berichten wird. Zwar sind schon einige Versammlungen des Ausschusses unter Heranziehung prominenter Schulmänner über diesen Gegenstand gehalten worden, aber es scheint, dass die Ansichten in dieser Sache sehr auseinander gehen, so z. B. verlangten einige, dass die Zeit für das Rechnen abgekürzt würde, aber andere dagegen wollten sie noch verlängert haben.

Im Verein deutscher Lehrer an den hiesigen öffentlichen Schulen steht für nächste Versammlung ein interes-

ter Vortrag in Aussicht, nämlich über die richtige Aussprache der Konsonanten, nach den Regeln des deutschen Bühnens Vereins, gehalten von Herrn Herm. Werbke, einem der ersten Schauspieler des hiesigen Pabsttheaters. Es wird seinerzeit über den Vortrag berichtet werden.

In den Tagen vom 27. — 29. Dez. fand hier in Milwaukee die Jahresversammlung des Staats-Lehrerverbandes von Wisconsin (Wisconsin Teachers' Association) statt, und es hatten sich wohl etwas über 1000 Lehrer aus allen Teilen des Staates dazu eingefunden. Auf dem Programm standen eine Menge zum Teil sehr wichtiger und interessanter Themata. Die Referenten entledigten sich ihrer Aufgabe meistens mit Geschick und in sachkundiger Weise, und auch die Debatten wurden mit lebhaftem Interesse geführt. Einige der Themen, die zur Verhandlung kamen, waren: „Der allgemeine Einfluss der Kunst auf die Schule und Gesellschaft.“ „Ausschmückung der Schulzimmer mit guten Gemälden.“ „Der Wert des Handfertigkeitsunterrichtes.“ „Lehren wir die Geographie rationell?“ „Ist es ratsam, den Lehrplan zu kürzen, und können wir ihn fruchtbarer und reichhaltiger gestalten?“ Das zuletzt angegebene Thema vereinigte wohl das meiste Interesse auf sich. Es war schon in der letztjährigen Versammlung einem Fünferausschuss überwiesen worden, und dieser hatte sich mit Gewissenhaftigkeit und Eifer an die Arbeit gemacht. Das zeigte der Bericht, welcher von dem Vorsitz der Ausschusses, dem Präsidenten der Staatsuniversität, Herrn C. K. Adams, verlesen wurde, und der etwa ¾ Stunden in Anspruch nahm. Die Herren hatten sich die Mühe genommen, Lehr- und Studienpläne aus allen Schulen des Staates und dann aus allen andern Staaten der Union einzufordern. Aber damit nicht zufrieden, hatten sie auch von den meisten europäischen Ländern sich Berichte und Lehrpläne erbeten, die ihnen denn auch in sehr zuvorkommender Weise von den betreffenden Unterrichtsministerien zugestellt worden waren. Aus diesem Material nun hatte Herr Adams ein für die Pädagogik recht wertvolles Dokument zusammengestellt, das nicht nur trockene Zahlen und Statistiken enthält, sondern auch treffliche Winke und Ratschläge, und Herr Adams bewies damit,

dass er unzweifelhaft ein tüchtiger Fach- und Schulmann ist. In der Einleitung führte er aus, dass die Aufgabe der Volksschule sei, tüchtige Bürger für den Staat und das Leben heranzubilden. Dabei komme es nicht besonders darauf an, dass die Schüler mit einem grossen Quantum Wissens vollgestopft würden, denn das meiste davon würden sie doch schon bald wieder vergessen; sondern die Hauptsache sei, dass sie die gelernten Sachen auch richtig verstanden hätten, denn nur dann würde es zu ihrem geistigen Eigentum gemacht, wie für den Magen nur die Speisen von Wert wären, die gut verdaut würden und so in Fleisch und Blut übergingen. Noch viel mehr Wert aber als alles Wissen hätte das Aufbauen und Bilden des Charakters, der Willensstärke des Schülers; dass er unterscheiden lerne zwischen gut und böse, zwischen recht und unrecht, und dass er dann auch den festen Willen habe, das erkannte Gute und Rechte jederzeit zu thun. Nicht prachtvolle und kostbare Schulhäuser seien die Hauptsache, sondern gute und tüchtige Lehrer. Ferner wären nach seiner Meinung zu viele Textbücher in unsern Schulen, und die Lehrer verliessen sich zu viel auf diese, anstatt frei zu unterrichten. Auch sei das Abhören der Aufgaben (hearing of recitations) noch zu sehr im Gebrauch. Von den Lehrplänen europäischer Länder hatte Herr Adams diejenigen der Schulen Frankreichs gewählt, um sie mit den unsern zu vergleichen. Warum hatte er Frankreich und nicht Deutschland gewählt? Nun, er sagte, dass Frankreich sein ganzes Schulsystem seit 1870 umgeschaffen habe, denn es habe gesehen und erfahren, dass es bei Sedan von dem deutschen Schulmeister geschlagen worden sei. Es habe dann seine Schulen nach deutschem Muster eingerichtet, und diese seien jetzt in ausgezeichnete Verfassung. Die Vergleichung zeigte, dass in den Schulen Frankreichs viel mehr Zeit, etwa die doppelte wie bei uns, auf Sprachstudien verwandt werde. Dabei zeige sich die Thatsache, dass die Schüler im Rechnen und in der Geographie dort eben so gut, wenn nicht besser als bei uns seien bei nur halb darauf verwandter Zeit. Jeder Schüler müsse dort neben seiner Muttersprache noch wenigstens eine fremde Sprache lernen, gewöhnlich Deutsch. Dann werde von dem reiferen Schüler verlangt, dass er im

stande sei, sich über das Gelernte in korrekter Sprache fliessend auszudrücken. Herr Adams empfahl nun, dass man auch hier dem Sprachstudium mehr Aufmerk-

samkeit zuwende, und also auch hier jedes Kind eine fremde Sprache neben seiner Muttersprache lerne, und dazu empfehle er die deutsche Sprache. A. W.

Deutscher Lehrerverein von New York und Umgegend.

Herr Dr. Bernstein hatte versprochen, in der Sitzung am 2. Dezember bei Eckstein in New York einen Vortrag über „die Grimmschen Gesetze der Lautverschiebung und deren praktische Anwendung“ zu halten. Er war zwar anwesend, hatte aber leider nicht genügend Zeit gefunden, sich für heute zu präparieren, und so bat er um Aufschub bis zur nächsten Sitzung. Indessen erklärte er sich bereit, uns heute schon einige Andeutungen über seine Arbeit zu geben. Diese Andeutungen gestalteten sich übrigens zu einem zusammenhängenden längeren Vortrage, dem aufmerksam gelauscht wurde. Der Redner bezog sich dabei besonders auf den zweiten Teil seines Themas, nämlich auf die praktische Anwendung der Grimmschen Gesetze beim Unterricht im Deutschen als Fremdsprache und führte aus, dass bei zweckmässig ausgewähltem Lesestoffe, bei dem der Verwandtschaft der englischen mit den deut-

schen Wörtern genügend Rechnung getragen wird, d. h., in dem mindestens 85% solcher Wörter enthalten sind, an denen der germanische Ursprung der entsprechenden englischen Wörter nachweisbar ist, die Erlernung des Deutschlesens ungemein gefördert werden muss. Bei einer solchen Einrichtung des Lesebuches hielt Herr Dr. Bernstein auch ein dem Lesebuch beigelegtes Vokabularium für überflüssig. Nebenbei erwähnt, hält er ein solches Vokabularium eher für eine schädliche als eine nützliche Beigabe.

Nachdem der Redner geendigt, mochte sich vielleicht der eine oder der andere schon zu einer Debatte angeregt fühlen. Doch beschloss man, mit einer solchen zu warten bis nach dem wirklichen Vortrage in der nächsten Sitzung, die am 6. Januar 1900 bei Eckstein in New York abgehalten werden soll. Herr Heller stellte den Antrag, von jetzt ab die Sitzungen punkt 3 Uhr zu beginnen. Der Antrag wurde einstimmig angenommen. H. G.

IV. Fragekasten.

Die Leser der P. M. werden ersucht, dieser Abteilung ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. Antworten oder Ratschläge bezüglich der hier berührten Punkte sollen an dieser Stelle wenn thunlich wörtlich oder in einem summarischen Ueberblick veröffentlicht werden.

Eine Lehrerin des Deutschen an einer Hochschule New Hampshire's schreibt folgendes: "A very vital question in New Hampshire is, how to introduce German into the High Schools, on a satisfactory

basis. French is very popular owing to a large Canadian French element in the cities. In my own school, the scholars are allowed to elect either French or German. The idea prevails that German is much harder than French and not so practical. The natural result is that the French classes are over-crowded, while the German classes, though of excellent quality, are very small. What can be done to better these conditions?

V. Umschau.

Amerika.

Stiftungsfest und Lehrerbiläum. Ein reges Leben entfaltete sich am Mittwoch in der Weihnachtswoche in den Räumen des beliebten Vergnügungsplatzes Terrace Garden in New York, wo der Verein der deutschen Speziallehrer der öffentlichen Schulen New Yorks sein 20jähriges Stiftungsfest in feierlicher Weise beging. Die weite Halle des genannten Lokales

vermochte kaum die Zahl der Teilnehmer zu fassen, deren Kontingent vornehmlich durch die Mitglieder des Vereins gebildet wurde, denen sich aber auch viele Freunde des Vereins als Gäste zugesellten. Unter den letzteren seien nur der Assistenzsuperintendent der New Yorker Schulen, Herr Gustav Straubenmüller, dem die Aufsichtigung des deutschen Unterrichtes

obliegt, sowie der Präsident und Sekretär des Lehrerbundes, die Herren M. D. Learned und H. M. Ferren, die zum Besuche der Versammlungen der "Modern Language Teachers' Association" in New York weilten, erwähnt. Das Festmahl, mit welchem die Feier eröffnet wurde, bot eine reiche Fülle kulinarischer Genüsse. Nach guter deutscher Sitte wurde dasselbe durch eine Reihe kerniger und der Bedeutung der Feier gewidmeter Reden gewürzt. Von besonderer Bedeutung war die Rede des Präsidenten, Herrn Carl Herzog. Derselbe entrollte ein Bild der Geschichte des Vereins, und es war erfreulich zu hören, wie der Verein nach Jahren banger Sorgen um seine Lebensfähigkeit sich allmählich zu solcher Kraft entwickelte.

Ein ebenso merkwürdiges als glückliches Zusammentreffen war es, dass mit diesem Stiftungsfeste des Vereins, Frau Helene Jacobsen, ein Mitglied des Vereins, ihr 25jähriges Lehrerjubiläum feiern konnte. Im Verlaufe des Festes wies Herr Herzog auf dieses Ereignis hin und übermittelte der Jubilarin die Glückwünsche des Vereins, ihre Treue und Anhänglichkeit zu demselben betonend. In ebenso sinniger als herzlicher Weise dankte die Dame für diese Aufmerksamkeit, wobei sie besonders die Verdienste des Präsidenten Herrn Herzog an dem Verein hervorhob.

Launige Reden und Deklamationen, sowie Gesangs- und Klaviervorträge hielten die Festteilnehmer noch lange zusammen, von denen gewiss jeder eine frohe Erinnerung an dieses Fest in sich bewahren wird.

Die Universität von Pennsylvania hat soeben eine neue Expedition nach Babylon ausgerüstet, welche die Ausgrabung der antiken Stadt Nippur vollenden soll. Die Oberleitung wird der berühmte Professor und Assyriologe Dr. Hermann V. Hilprecht haben. Die Universität hat diese Ausgrabungen seit zehn Jahren unter Aufwand von im ganzen mehr als \$100,000 betreiben lassen. Diesmal sollen auf die Expedition etwa \$35,000 verwandt werden. Dieselbe wird nach Aden gehen, von dort nach dem persischen Meerbusen und dann den Tigris hinauf bis Bagdad, von wo die Reise durch die arabische Wüste noch mehrere Tage in Anspruch nimmt. Nippur gedenkt man in der zweiten Hälfte des Monats Januar zu erreichen. Die Arbeiten sind durch einen besonderen Fir-

man, welchen der türkische Sultan der Universität ausgestellt hat, gestattet worden.

Die Zahl der weiblichen Lehrkräfte in den Vereinigten Staaten übertrifft nach einer Notiz im "Western Teacher" die der männlichen in allen Staaten mit Ausnahme von West Virginia, North Carolina, Tennessee, Alabama, Texas und Arkansas.

Davenport, Iowa.

Freie Deutsche Schule. In der „freien Stadt Davenport in dem Freistaat Scott“ glebt es eine freie deutsche Schule, die ein Ehrenkmal der Deutschen Davenports ist. Das Gebäude liegt im Herzen der Stadt unweit der prächtigen Turnhalle. Es ist dreistöckig, 40 Fuß hoch, 36 Fuß breit und 60 Fuß tief. Das Erdgeschoss ist 8 Fuß hoch und enthält Abtritte für Knaben, Kohlenschuppen und Heizvorrichtung. Im 1. Stockwerke sind zwei 8 Fuß hohe Schulzimmer (24x28), im 2. ebenfalls 2 Schulzimmer, ein Versammlungs- und Bibliothekszimmer und Aborte für Mädchen. Im obersten Stockwerke befinden sich 2 Räumlichkeiten. Sämtliche Räume sind mit grossen Fenstern versehen. Die Ventilation ist vorzüglich. Schulbänke, Tische etc. sind einfach, aber sehr schön. Ein Apparat für Chemie und Physik, Karten, etc. sind die schönsten, die wir noch gesehen haben. Item das Gebäude nebst Inhalt verdient die allerhöchste Anerkennung. Selbstverständlich konnte es nur hergestellt werden durch die grosse Opferfreudigkeit aller freisinnigen Deutschen der Stadt.

Die „Halbwöchentliche Iowa Reform“ widmete der Schule bei der Grundsteinlegung einen ganz prachtvollen Artikel, dem wir folgende Sätze entnehmen:

„So wachse denn empor, du stattlich Haus, dem Dienst des Wahren, Schönen und Guten geweiht! Erhebe dich in der Vollendung Strahlen als eine Stätte deutscher und freier Bildung. Von kühnem Mut beflügelt, wird innerhalb deiner Mauern der Jugend das freie Wort verkündet, damit unseren Nachkommen die Befähigung werde, „herauszutreten in das Leben, in That und Wort, in Bild und Schall.“ Unter deinem Dache, du wahres deutsches Haus, walte stets Frieden und Eintracht, und in fernen Tagen sei du ein stummer Zeuge für deutsche Willenskraft und deutschen Edelsinn

der deutschen Stammesbrüder der freundlichen Stadt Davenport."

"Ihr aber, die ihr dies stattlich Haus gebauet, wachet darüber, dass es nie seiner Bestimmung entfremdet werde, dass des Wissens Durst nicht ungestillt bleibe und der Geist der Jugend frei von jeder Geistes tyranniel herangebildet und zu

edlem Thun und Handeln entfacht werde und das Alter neu auflebe mit der Jugend."

"Dann hast du deine Bestimmung erfüllt, du deutsches Haus!"

"Steh stark und stolz! bleib deutsch und frei!"

Deutschland.

Berliner Gemeindeschulwesen. Dem dieser Tage zum 56. Male erschienenen „Verzeichnis der Direktoren, Lehrer und Lehrerinnen an den Berliner Gemeindeschulen“ entnehmen wir folgende Daten. Es bestehen zur Zeit 229 Gemeindeschulen mit 4034 Klassen, von denen 1961 Knaben-, 1976 Mädchen-, 57 gemischte und 40 Nebenklassen für Schwachsinnige sind. Von diesen Schulen sind 17 katholisch, alle übrigen evangelisch. Für die jüdischen Kinder wird an verschiedenen Gemeindeschulen Religionsunterricht erteilt. An den 229 Schulen wirken 229 Direktoren, 2413 Lehrer und 1385 Lehrerinnen. Dazu kommt noch eine grosse Anzahl technischer Lehrerinnen, so dass im ganzen etwa 4900 Lehrkräfte an den Gemeindeschulen thätig sind. Auf jede Gemeindeschule kommen im Durchschnitt 17.5 Klassen, doch haben 21 Schulen über 20 Klassen, während die kleinste Schule nur 8 Klassen

mit 333 Kindern zählt. Im letzten Jahre hat eine Vermehrung von 6 Gemeindeschulen und 172 Klassen stattgefunden, wodurch 6 Direktoren, 119 Lehrer und 60 Lehrerinnen mehr erforderlich waren als im Vorjahre. Das gesamte Volksschulwesen wird von der städtischen Schuldeputation geleitet, die mit Einschluss eines juristischen Dezernenten 34 Mitglieder zählt, unter denen sich neben 5 Geistlichen auch je ein Direktor und ein Lehrer befindet. Berlin wird in 10 Schulkreise geteilt, an deren Spitze je ein Stadt-Schulinspektor ist und auch die Aufsicht über die in seinem Bezirk belegenen Privatschulen führt. Der Etat der Gemeindeschulen weist eine Einnahme von 94,900 Mark und eine Ausgabe von 13,298,581 Mark auf, so dass im laufenden Jahre ein Zuschuss von 13,203,681 Mark erforderlich wird.

Frankreich.

Gelegentlich des Schlusses der französischen Schulen vor den Ferien hat man eine interessante Statistik über die deutsche Sprache an den französischen Schulen aufgestellt. Man schreibt darüber aus Paris: Während noch vor fünf oder sechs Jahren die meisten Schüler von fremden Sprachen die englische mit Vorliebe betrieben, hat sich jetzt das Verhältnis geändert. Von den Schülern des

Lycée Condorcet in Paris haben 143 die deutsche und nur 34 die englische Sprache gewählt. Aber auch an den Handelsschulen wird augenblicklich die deutsche Sprache mehr bevorzugt als die englische. In der Schule der politischen Wissenschaften endlich gab es im verflossenen Schuljahr fünf Schüler der deutschen gegen einen Schüler der englischen Sprache.

Schweiz.

Zürich. Am 26. Okt. vormittag wurde ein Pestalozzi-Denkmal feierlich enthüllt. Das Bronzestandbild ist das wohlgelungene Werk des Schweizer Künstlers Hugo

Sigwart aus Luzern und bringt trefflich die sozialen Momente bei Pestalozzi zum Ausdruck, der dargestellt ist, wie er einen armen Knaben geleitet.

Russland.

Der dirigierende Senat hat aus Endinstanz ein für das baltische Schulwesen prinzipiell wichtiges Urteil gefällt. Die Schulen der Ostseeprovinzen besitzen zahlreiche Vermächtnisse, deren Zinsen fast ausschliesslich Deutschen zufallen sollen. Der Unterrichtsminister hat in

mehreren Fällen angeordnet, dass die Zinsen zu nicht stiftungsgemässen Zwecken verwendet wurden, indem er die Stiftungskapitalien als Eigentum der Kron- und Stadtschulen erklärte, wodurch die Zinsen für Russifizierungszwecke frei wurden. Der Senat erklärte solche ministeriellen Anordnungen für ungesetzlich.

Transvaal.

Die Schulverhältnisse in den Burenrepubliken Afrikas lassen noch manches zu wünschen übrig, obwohl in den letzten Jahren ein wesentlicher Umschwung zum Besseren eingetreten ist. Die geistliche Behörde geht hierin mit der weltlichen Hand in Hand. Die Prädikanten-Synode schreibt als strenges Gesetz vor, dass jeder Konfirmand ausser der Bibelkenntnis und dem Katechismus wenigstens seinen Namen schreiben kann. Infolge strenger Handhabung dieser Vorschrift findet man nicht selten 18- bis 20jährige Abschützen in den Schulen. Der Bur, welcher bezüglich des Wissens selbst keine hohen Anforderungen an seine Kinder stellt, schickt letztere nur ungern in die Regierungsschule. So lange die Mittel es ihm erlauben, stellt er sich selbst einen Privatlehrer im eigenen Hause an. Der Bur thut dies, weil er einerseits seine Kinder nicht lange von der Farm entbehren kann, anderseits aber, weil er zu den holländischen Lehrern kein rechtes Vertrauen hat, so sehr diese auch von der Regierung empfohlen und bevorzugt werden. Viele Buren halten es überdies für hinreichend, wenn ihre Kinder 3—6 Monate im Jahre die Schule besuchen. Ueber zu hohe Anforderungen kann sich ein Privatlehrer bei den Buren nicht beklagen; übrigens auch nicht über Mangel an Gehalt. Gewöhnlich bekommt er bei freier Kost, Wohnung und Wäsche 30 Dollar monatlich. Nehmen auch fremde Kinder, das heisst Kinder angrenzender Plätze, am Unterricht teil, so müssen solche monatlich \$2.50 Schulgeld entrichten. Endlich steht dem Lehrer beständig ein Reitpferd zur Verfügung. Der Lehrer hat im grossen und ganzen ein angenehmes Leben. An Arbeit fehlt es ihm übrigens auch nicht; wenn er auch nur fünf Schultage und an jedem Tage nur fünf Schulstunden hat, so muss er sich doch beinahe den ganzen Tag mit den Kindern abgeben und ihnen am Abend bei ihren Aufgaben behilflich sein. Ueberdies kommt der Bur selber den Tag über dutzendmal, um sich bald über dies und jenes Auskunft zu erholen, oder sich einen Brief oder Pass für seine Kaffern schreiben zu lassen. Samstag und Sonntag sind frei; da hat der Meister Ferien.

Aber nicht jeder Bur hat die Mittel, sich einen Privatlehrer zu halten. Doch ist auch für den Unterricht der Kinder aus ärmeren Klassen gesorgt. Im Oranje-Freistaat ist der Schulbesuch obligatorisch. Die Bücher werden von der Regierung zum Selbstkostenpreis geliefert; arme Kinder erhalten sie gratis. Dort unterhält die Regierung ausser den Stadt- und Dorfschulen noch sogenannte rundgehende Schulen. Das sind Schulen, die bei einem Bur errichtet werden, sobald die nötige Anzahl von Schulkindern, nicht unter 10, vorhanden ist. Die Regierung schickt dann einen Lehrer an den betreffenden Platz mit einem Gehalt von monatlich \$50. Zu diesem Gehalt kommt noch das Schulgeld, das bei jedem Kinde monatlich ca. \$1.00 beträgt. Kinder armer Eltern sind vom Schulgeld ganz frei. Diese ambulanten Schulen können den Platz wechseln, das heisst: sie können nach drei Monaten auf einen anderen Burenplatz verlegt werden, vorausgesetzt, dass der Platz nicht weniger als fünf englische Meilen von der nächsten Stadtschule entfernt ist.

Der Lehrer seinerseits hat in Städten und Dörfern ein festes Gehalt, auf dem Lande dagegen ist er abhängig von der Zahl der Schulkinder. Der Staat vergütet monatlich für alle Kinder der vier unteren Schulklassen \$2.50 und für die der oberen Klassen \$3.00. Die Kinder wohlhabender Eltern müssen monatlich ca. \$1.00 Schulgeld entrichten; arme Kinder sind davon frei. Für jedes arme Kind bezahlt die Regierung sogar einen Teil des Kostgeldes.

Was endlich den Unterricht selbst anbelangt, so bilden dessen Hauptgegenstände: Lesen, Schreiben, Rechnen, Notenlesen im Gesangbuch und Bibelkenntnis. In besseren Schulen, wie in den Städten, folgt dann noch Grammatik, vaterländische Geschichte und etwas Geographie; in den höheren Klassen auch Zeichnen und Englisch. In jedem Distrikt giebt es einen aus 3—4 Mitgliedern bestehenden Schulrat, dessen Pflicht es ist, jedes Vierteljahr sämtliche Schulen des ganzen Bezirks zu visitieren. Einmal im Jahr kommt der Regierungsinspektor zur öffentlichen Schulprüfung.

VI. Vermischtes.

Das Spielzeug. Die Monatsschrift „Nord und Süd“ enthält eine Anzahl Aufsätze über „den besseren Menschen“ von einem „Optimisten“, denen wir folgendes entnehmen: „Das nächste Erziehungsmittel ist das Spielzeug. Es kann mit dessen Wahl nicht früh genug und nicht vorsichtig genug umgegangen werden. Das Kind verlangt nach einem Spielzeuge, um sich zu beschäftigen. Diese Beschäftigung wird im Schaffen oder im Zerstören bestehen. Giebt man einem Kinde Fetzen und Bindfaden, so wird es trachten, eine Puppe zu konstruieren, giebt man ihm eine fertige Puppe, so wird es trachten, diese zu zerreißen. Erst wenn die Puppe des Kopfes oder der Füße und Hände, des Leibes durch Entziehung seiner Füllung beraubt ist, beginnt das Kind Interesse dafür zu gewinnen, es zu lieben, weil es Gelegenheit findet, aus den unkenntlichen Ueberresten irgend etwas Neues zu schaffen. Wird das Kind gestraft, weil es die schöne teure Puppe kaputt gemacht hat, so fühlt es, ungerecht behandelt worden zu sein. Es hat sich die Puppe nicht schön und teuer verlangt, man gab sie ihm nicht so sehr aus Liebe als aus Eitelkeit, aus Eigenliebe, und wenn es damit treibt, was ihm gefällt, so nimmt man das krumm. Weshalb? Das Kind beginnt zu fragen, sobald es die Augen öffnet. Jeder verwunderte Blick in die unbekannte Welt hinaus ist eine Frage. Wehe ihm und den Eltern, wehe der Gesellschaft, wenn diese Fragen unrichtig beantwortet werden. Weit lieber keine Antwort, als eine falsche Antwort. Wozu ist die Puppe da? Die Gabe einer schönen, teuren, fertigen Puppe beantwortet diese Frage naturgemäss damit: um zerstört zu werden. Wozu sind die verabreichten Fetzen gut? Die Antwort liegt auf der Hand und lautet: Um zu irgend etwas Lustigem verbunden zu werden. Also mit dem ersten Spielzeuge wird dem Kinde der Drang zum Zerstören oder zum Schaffen gegeben.“

Allgemeiner Deutscher Sprachverein. Die 11. Hauptversammlung des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins fand am 29. Sept. 1. und 2. Okt. in Zittau statt. U. a. wurde folgender Vorschlag angenommen: „Mit dem immer mehr wachsenden Einflusse englischen Wesens mehrt sich neuerdings in bedenklicher Weise die Zahl

der aus dem Englischen kommenden Fremdwörter. Auch in dieser Spracherscheinung treten wieder die alten Erbfehler des deutschen Volkes hervor, Ueberschätzung des Fremden, Mangel an Selbstgefühl, Missachtung der eigenen Sprache.

Die 11. Hauptversammlung richtet daher an alle Freunde der Muttersprache die dringende Mahnung, diesem neu aufkommenden Fremdwörterunwesen mit Entschiedenheit entgegenzuwirken.“

Das kann am wirksamsten und soll auch hier geschehen, wenn das versprochene Verdeutschungsbuch über Sport und Spiel fertiggestellt ist.

Vor dem englischen Gericht. Richter: Was hat der Lehrer dir gethan? Knabe: Er hat mich auf den Tisch gelegt und mich durchgehauen. R.: Du hast es ohne Zweifel verdient. Dein Lehrer ist dazu berechtigt, dich vernünftig zu bestrafen. Mutter: Aber ihn auf den Tisch zu legen, und ihn durchzubläuen, ist das etwa recht? R.: Es scheint ihm nicht geschadet zu haben. Ich habe noch nie einen gesünderen Jungen gesehen. M.: Aber er hat Striemen. R.: Wie viele? M.: Ich weiss nicht, aber im Zertifikat des Doktors steht alles. R. (nachdem er das Zertifikat gelesen): Gut, aber ich sehe nicht ein, wie es ohne Striemen abgehen soll. Lass deinen Rücken sehen, Junge. (Nach Besichtigung des Rückens): Von einem Schmerzensgeld kann keine Rede sein. Ich glaube, dass es vielen Leuten sehr wohlgethan hätte, wenn sie in ihrer Jugend mehr den Stock zu kosten bekommen hätten. — Die Klägerin wurde mit ihrer Forderung abgewiesen.

Das Rechnen bei den alten Aegyptern. Unter den zahlreichen Papyrusfunden ist auch ein Lehrbuch für Rechnen auf uns gekommen, bekannt unter dem Namen Papyros Rhind, jetzt im britischen Museum zu London. Es ist vollständig entziffert und wurde von Prof. Eisenlohr in Heidelberg unter dem Titel: „Vorschrift zu gelangen zur Kenntnis aller dunklen Dinge, verfasst im Jahre 33 unter dem König Apophis“, veröffentlicht. (Apophis ist Raas.) Das Buch ist also über 3500 Jahre alt und gehört der Zeit des mittleren Reiches an. Was nun den Inhalt des Buches selbst betrifft, so beginnt es mit einer Tabelle folgender Art: $\frac{2}{3} = \frac{1}{3} +$

$\frac{1}{15} = \frac{2}{7} = \frac{1}{4} + \frac{1}{28}$; $\frac{2}{7} = \frac{1}{4} + \frac{1}{28}$; $\frac{2}{7} = \frac{1}{4} + \frac{1}{28}$; $\frac{2}{7} = \frac{1}{4} + \frac{1}{28}$. Der Grund, warum diese Brüche so sonderbar zerlegt werden, ist darin zu finden, dass die alten Aegypter ihre Brüche nur schreiben konnten, wenn der Zähler 1 war. Andere Brüche konnten sie wohl denken, aber nicht in einem unzerlegten Bruch anschreiben. Die Schrift des Buches ist nicht etwa hieroglyphisch, sondern hieratisch. Man schreibt nur den Konsonanten, ähnlich wie im Hebräischen, mit dem das Aegyptische enge verwandt ist. Zur Unterstützung dienen die Determinativzeichen, welche angeben, ob ein und dasselbe Wort eine Thätigkeit, einen Gott, einen König etc. bezeichnen soll. Der Buchstabe ist immer so gewählt, dass er das Tier darstellt, dessen Name mit dem betreffenden Buchstaben beginnt. Hieroglyphen werden nur für Steinschriften gebraucht. Die hieratische Schrift ist aus der hieroglyphischen durch Abkürzung entstanden; die demotische, eine jüngere Abart, entstand erst 1000 Jahre vor Christi Geburt. Hieratisch kann man nur verstehen, wenn man Hieroglyphen dazu lernt. So ist z. B. das Zeichen für 100,000 ein Frosch, weil es deren im Lande des Nil unzählige gab und noch giebt. Merkwürdig ist auch, dass der Bruch $\frac{1}{2}$ in hieroglyphischer Schrift gar nicht vorhanden ist. Den Bruch $\frac{1}{1200}$ schrieb der Altägypter nicht etwa mit Bruchstrich oder dem stellvertretenden Divisionszeichen, sondern er schrieb: $1000+300+50+2 \times 4$ und zum Zeichen des Zählers 1 setzte er über die erste Ziffer von 1000 einen Punkt. Der zweite Teil des Rechenbuches enthält andere Tabellen, so auch die sogenannte Sekem- oder Ergänzungsrechnung, z. B. wie viel ist zu $\frac{2}{70}$ hinzuzählen, damit es gleich 1 wird? Die sogenannte Hau-Rechnung ist gleich unserer Rechnung mit einer Unbekannten (x). Der weitere Teil des Buches giebt höhere mathematische Kenntnisse, so Gesellschaftsrechnung, Volumenrechnung, Flächenberechnung, sehr wichtig für den Aegypter, der nach den Nilüberschwemmungen seine Felder wieder vermessen musste, wie schon Herodot erzählt. Des weiteren enthält das Buch auch trigonometrische Rechnungen. Es ist wunderbar, dass die Alten vor 5000 Jahren das schon gewusst haben, was wir vor 300 Jahren erst wieder entdecken mussten. So kommt auch das Wort Pyramide von einem ägyptischen pyramas, das Ketten-

länge bedeutet. Die Wissenschaft der alten Aegypter war verknöchert, und es ist erfreulich, dass die Griechen sie ausgebaut haben. Was die letzteren aber damals lehrten und lernten, das lehren und lernen wir auch noch heute.

Eine kurze, aber vielsagende Geschichte von pädagogischem Werte lautet: Eine Modedame sah einen kleinen barfüßigen Jungen, der ein Vogelnest mit Eiern heimtrug. „O, du böser Bube, sagte die Dame, wie kannst du das Nest rauben? Denke, wie sich die Mutter um den Verlust der Eier abgrämen wird!“ — „O, der ist das gleich, antwortete das Jüngelchen mit einem Blick nach oben, die sitzt ja auf Ihrem Hut.“

Der erste Robinson hieß, wie bekannt, eigentlich Selkirk. Guthberth Hadden sucht nun im „Century Magazine“ auf Grund eingehender Forschungen dessen Lebensgeschichte aufzubauen. Selkirk wurde 1676 in dem kleinen schottischen Hafenstädtchen Largo als Sohn eines Schusters geboren. Ein mutwilliger Junge, machte er viele lose Streiche. Im April 1703 tauchte er als erster Steuermann eines englischen Segelschiffes auf, das zur Flotte des zu jener Zeit berühmten Seeräubers William Dampier gehörte. Selkirks unverträglicher Charakter verwickelte ihn alsbald mit diesem in so heftige Streitigkeiten, dass er während der Fahrt im September 1704 ausgesetzt werden musste, und zwar auf die Insel Juan Fernandez. Merkwürdigerweise hatte Selkirk diese Massregel vorgeschlagen, so unausstehlich war ihm sein Kapitän. Zwar bereute er seinen Entschluss sofort, als er auf der Insel allein war und gab das Signal, man möchte ihn wieder an Bord nehmen; aber der Kapitän war unerbittlich, und so war Selkirks Los entschieden: er ward für alle Zeiten zum Robinson Crusoe. Uebrigens hatte schon 20 Jahre vor ihm ein anderer Robinson die kleine Insel bewohnt; es war ein Mosquito-Indianer, der ebenfalls im Dienste jenes Piraten Dampier gestanden hatte und aus Unachtsamkeit auf der Insel zurückgelassen worden war. Der Indianer wurde drei Jahre später von einem vorbeifahrenden Segler aufgenommen, Selkirk jedoch erst im Februar 1709 aus seiner Verbannung erlöst. Der Schiffmaat Woden Rogers, ebenfalls im Dienste jenes Dampier, bemerkte, als er vorüberfuhr,

Feuer auf der Insel und schickte eine Schaluppe hin. Bald brachten die Matrosen einen mit Ziegenfellen bekleideten Mann von verwildertem Aussehen zurück, den sie mit Gewalt in ihre Schaluppe gebracht hatten. Während der ersten acht Monate hatte Selkirk, wie er dem Rogers erzählte, schwer unter Melancholie zu kämpfen, sang Psalmen und war der beste Christ, den man sich denken kann. Nach seiner Befreiung wollte er lange nichts anderes als Wasser trinken; doch ehe die Reise zu Ende gegangen war, hatte er wieder Geschmack am Branntwein gefunden. Er nahm an mehreren Raubsügen während der Fahrt teil und war einer der Unermüdetsten, wenn es galt, Handelsschiffe anzugreifen und auszurauben, so dass er bei seiner Landung in England ein Vermögen von 800 Pfund Sterling besass. An einem Sonntagmorgen im Jahre 1712 betrat er plötzlich die Kirche seiner Heimat, um die Predigt zu hören. Seine anwesende Mutter erkannte ihn und stürzte in seine Arme, der Geisliche unterbrach seine Predigt, und alle Anwesenden begrüßten ihn. Doch Selkirk konnte mit seinen Landsleuten nicht in Frieden leben, zog sich in eine abgelegene Hütte vor dem Städtchen zurück und verkehrte dort nur mit Fremden, die ihn aus Neugierde aufsuchten. Eines schönen Tages, im Jahre 1717, entführte er ein junges Mädchen, Sophie Bruce, und das Pärchen floh nach London. Aber bald lockten Selkirk die Abenteuer des Meeres wieder. Ein neues Lebenszeichen gab er im Jahre 1720 als Leutnant an Bord des Schiffes „Weymouth“. Er heiratete alsdann die Witwe Frances Candis; dieser vermachte er testamentarisch sein Haus und Vermögen und starb einige Monate später zur See. In Largo ist heute noch sein Geburtshaus zu sehen mit seinem Bilde über der Hausthüre. Auch wird dasselbe sein

Gewehr, sein Holzkoffer, den Selkirk auf der Insel angefertigt hat, und ein aus Kokosnuss geschnittener Becher gezeigt.

Zeitalter der Bureaukratie und des Papiers. Wer noch einen leisen Zweifel an der Berechtigung vorstehenden Ausdruckes hegen sollte, lese in und zwischen folgenden Zeilen, die das „Berl. Tageblatt“ in Nr. 477 veröffentlicht: 12,964 Stahlfederhalter, 490,176 Stahlfedern, 275 Federposen, 2364½ Liter schwarze und 97 Liter farbige Tinte, sowie 29,711 Blei- und Farbstifte sind im letzten Etatsjahr in der städtischen Verwaltung von Berlin verbraucht worden. Dass mit dieser gewaltigen Menge von Schreibutensilien auch eine entsprechend grosse Masse von Papier beschrieben worden ist, ist wohl begreiflich, selbst wenn man berücksichtigt, dass ein ganz ansehnliches Quantum von Tinte und eine Menge Bleistifte „irrtümlich“ verschrieben sind und mit 63 Federmessern und 2130 Stück Radiergummi wieder haben beseitigt werden müssen. Der Papierverbrauch der Berliner städtischen Verwaltung ist in der That ganz immens. Er bezifferte sich im letzten Jahre auf 10,036,099 Bogen Schreib-, Konzept- und Briefpapier, sodass für jeden Einwohner Berlins 5½ Bogen Schreibpapier verbraucht worden sind. Die grösste Menge des Schreibpapiers, 8,980,000 Bogen, ist allerdings mit vervielfältigten Schriftstücken versehen worden, 1,055,500 Bogen sind aber immerhin einzeln beschrieben worden. Zum Verschiessen und Versenden dieser Schriftstücke waren ausserdem 409,926 Couverts, 321 Kilo Siegelack und 47 Kilo Oblaten erforderlich. Für die den Akten einzuverleibenden Schriftstücke endlich wurden 186,766 Aktendeckelbogen, 2857 Heftnadeln, 1829 Stück Heftzwirn und 865 Gramm Heftseide sowie 553 Kilo Bindfaden und 54 Papierscheren benötigt.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

„Goethe's Poems." Selected and edited with introduction notes. By Professor Charles Harris. Boston, D. C. Heath & Co.

Das Werk enthält 152 Gedichte und „Notes". Ueber die Auswahl der Gedichte werden verschiedene Meinungen herrschen. Allgemein wird man aber die korrekten Texte und die äusserst sorgfältigen Einleitungen zu den Gedichten lobend anerkennen. Zu den Gedichten „Jägers Abendlied", „Wandrer's Nachtlid", „Rastlose Liebe", „Harzreise im Winter" u. a. hätte ich die ursprüngliche Fassung in den „Notes" gegeben, wenigstens auf solche Abweichungen, wie „alle Freud" statt alles Leid und „Qual" statt Schmerz (No. 34) aufmerksam gemacht. Die Erklärung zu No. 45 „Todesglut, probably referring to the air, in which the fish must die" ist nicht richtig. Goethe teilte Frau v. Stael mit, dass es „die Kohlenglut in der Küche sei, an welcher die Flasche gebraten würden" (siehe Goethes Gespräche v. W. v. Biedermann I, 253).

„Geschichten vom Rhein." Erschält von Menno Stern. American Book Company 1899.

"The stories were written 14 years ago, and have been used in Mss. form....as a reader, and as material for conversation and composition.... They form a complete unit,....beginning at the sources of the Rhine, and following continuously the course of the river to its mouths.... They picture to the students imagination scenes from the past and present of Germany" (Preface). Das hübsch ausgestattete Buch enthält auf 226 56 (I. Teil) und 52 (II. Teil) Geschichten und ein Wörterbuch. Die Geschichten sind gut erzählt und — die meisten wenigstens — sehr interessant. Das Wörterbuch ist gut, nur „tempora mutantur" (S. 130) fehlt in demselben. M. A. n. sollte ein Lesebuch nicht von einem verfasst sein und auch nicht nur von

einem Teile eines Landes handeln. Aufgefallen sind mir: Der „Herzog" (S. 22) wird „Exzellenz" und „Majestät" genannt; beides ist nicht richtig; der „Herzog" wird „Hohelt" tituliert. „Lay" (in Lorelei) sollte Lei geschrieben werden. Lei oder Leie, mhd. lei leie, = Fels, Stein, Schieferstein etc. Im Mittelniederländischen heisst es ebenfalls leie „Schiefer". (Siehe Kluges Etym. Wörterbuch, S. 243). „Fass, Kufe oder auch Kaube"? Fass, Kufe, Kübel, ja; aber Kaube scheint mir zweifelhaft zu sein. „Frankfurt, d. h. die Fuhr der Franken" (S. 60); warum nicht Furt (ohne h), engl. ford, von far in fahren? Kann man denn auch „Wein beherbergen"? Herberge = Heer und bergen, also Schutz, Unterkunft für ein Heer, Lager und Gasthaus oder Unterkunft für einen Fremden in einem Privathause; „in neuerer Zeit ist es auf die Unterkunfthäuser der Zünfte und die diesen nachgebildeten gemeinnützigen Anstalten beschränkt" (Paul, Deutsches Wörterbuch); beherbergen also in Herberge, gastfreundlich aufnehmen. Beim „Hornberger Schiessen" (Schützenfeste) hatten die Hornberger das Schlesspulver vergessen.

Herr Stern, dem das Obige mitgeteilt wurde, „begs leave to reply": "Why should a reader not be made by one? I meant to create a reader, and not to compile one. There are too many readers of the latter sort. If the book has any merits, the fact that it speaks of the Rhine only is certainly not the least one, as indicated in the preface. I should like to write more advanced readers about the Danube and its stories, about Thüringen and her stories, etc." Diese Bemerkung zeigt, dass der Verfasser die Forderungen nicht kennt, die man heutigestags an ein Lesebuch stellt. Von Pädagogen wird drüben und auch hüben verlangt: „Für die Kinder ist nur das Beste gut genug!" (Goethe.) „Nicht Mittelgut, sondern nur unbedingt Wertvolles darf Aufnahme (in ein Lesebuch) finden" (G. Heydner, Das Lesebuch etc.). „Die

Natur des Kindes ist...die höchste Instanz" (Pestalozzi), „Das Lesebuch vermittelt den Umgang mit dem Adel der Nation" (Stoy). „Das Schullesebuch hat eine Auslese solcher Sprachstücke zu bieten, die am besten geeignet sind, die Ausgestaltung einer richtigen Weltanschauung und einer idealen Lebensauffassung anzubahnen... Es soll „von dem im Bereiche der kindlichen Fassungskraft liegenden und den Bedürfnissen des kindlichen Geistes entsprechenden deutschen Schriftwerken diejenigen darbieten, die am besten geeignet sind, den Schüler zu befähigen und geneigt zu machen, sich durch die Lektüre edler und schöner deutscher Sprachschöpfungen weiter zu bilden" (Krumbach, Geschichte und Kritik der deutschen Lesebücher). Die übrigen Einwendungen des Verfassers lasse ich unbeantwortet: "As to Majesty: The Bürgermeister is intoxicated, and in his elated mood he compares Hornberg to Rome and the duke to Julius Caesar, and only because he is drunk (which is not my fault — so?) he addresses a plain Herzog as Majestät." "Lay is correct. See von Oertel and Clemens Brentano. Kaub is the popularized form for cuppa." "I am perfectly justified to say poetically or figuratively, „Das Fass beherbergt 25,000 Flaschen." "The explanation „Das Hornberger Schlessen" is correct, according to Carl Simrock, which does not exclude that there might be still another explanation."

„Altes und Neues. A German Reader for Young Beginners." By Karl Seeligmann. Boston, Ginn & Co. 1899.

Das vorliegende Werkchen enthält 20 Lesestücke „n a c h" Böhne, Bürger, Gredt, Grimm, Harnisch, Hebel, „Kells Gartenlaube", Puttlitz, Schubert, Trenckner, Ziethe und 3 Ungenannten und 6 Gedichte von Goethe, Hey, Kaulisch, Wm. Mueller, v. Sallet und Uhland (im ganzen 83 Seiten und 42 Seiten "Vocabulary"). Die Geschichten sind meist einfach und hübsch erzählt. Was ich oben von dem Inhalte des Lesebuches gesagt habe, findet auch auf dieses Buch Anwendung. Soll es das Beste nach Form und Inhalt enthalten, soll der Sinn für das Lesen des Besten in unseren Schulen genährt und gestärkt werden, so ist das „nach", welches hier im weitesten Umfange zur Geltung kommt, nicht zu billigen. Warum der Verfasser sein Büch-

lein „Altes und Neues" nennt, ist mir unverständlich. „Neues" enthält das Büchlein nicht, es sei denn, die Geschichten aus Gredt's „Luxemburger Sagen" werden als „neu" bezeichnet.

In dem Lesestück „Der Kaiser und der Äbt" („nach Bürger") sind mir aufgefallen: der „Park", in dem sich der Abt befindet; die Frage: „Wie lange Zeit gebrauche ich, um die Erde zu reiten?" und die Form „Hansen's". In den Gedichten sollte es m. A. nach heissen: „So überrascht sie doch mein Lied: „Ich bin" etc.; „Glück zu auf deinem Maste" (statt Glück auf zu); ins (statt in's); „da sah" (statt dann auf S. 82); „abends" (statt Abends); sie wachte über „deine" (statt deiner) Jugend.

Das Wörterverzeichnis giebt die Einzahl und Mehrzahl der Subst. und die Stammformen der Verben (nehmen—nahm—genommen). Einige kleine Ungenauigkeiten: die „Biwake" (statt Biwaks), „Bursch(e)" (Bursch), „geh(e)" (geh), „zu nichts nütze" (nutz); der Strand hat auch einen Plural; zum letzten Mal sollte letztenmal geschrieben werden; der Plural Oerter und Orte bedarf einer Erklärung. Die Uebersetzung der folgenden Wörter ist ungenau: „Interesse, das, —s, Pl. n, interest"; „Jugendmut, elasticity of youth"; „Wirtsstube, taproom." Die Ausstattung des Büchleins ist hübsch.

"A Glance at the Difficulties of German Grammar." (1.) Verschiedenartiges. (2.) Zeitwörter. (3.) Biegung der Zeitwörter. Compiled by Chas. F. Cutting. New York, William R. Jenkins, 1891. Sixth Edition.

Das Buch ist zu bekannt, um hier besprochen zu werden. Ich habe die Tabellen aufkleben lassen und hie und da mit Nutzen gebraucht. Schade nur, dass der Druck zu klein ist. W. H. R.

Prinz Friedrich von Homburg. Ein Schauspiel von Heinrich von Kleist. Edited with an Introduction and Notes by John Scholte Nollen, Ph. D., Professor of Modern Languages in Iowa College. (Ginn & Co., Publishers, Boston.)

Soweit wie mir erreichbar, ist dies die erste in Amerika erschienene Schulausgabe von Kleists Meisterwerk. Für Lehrer, die ihren Schülern ein Drama in die Hand geben wollen, das nicht von einem des klassischen Dreigestirns stammt, aber mit zu den besten Produkten der deutschen

dramatischen Poesie der nachklassischen Zeit gehört, wird die Nollen'sche Ausgabe sehr willkommen sein. Die Einleitung, in welcher der Herausgeber eine vollkommene Biographie Kleists und eine eingehende Schilderung seiner Zeit und Zeitgenossen, sowie die historische Basis und eine kritische Analyse des Dramas giebt, ist für das Studium des Werkes von grossem Werte. Die beigefügten Anmerkungen zeigen grosses Verständnis für die Hilfsmittel, die der Schüler beim Lesen eines solchen Werkes erhalten soll.

Auswahl aus Luthers Deutschen Schriften. Edited with Introduction and Notes by W. H. Carruth, Ph. D., Professor of German Languages and Literature in the University of Kansas. (Ginn & Co., Publishers, Boston.)

Wie Dr. Carruth mit Recht in seiner Vorrede bemerkt, giebt es keinen deutschen Schriftsteller, der so sehr gelobt und so wenig gelesen wird, wie Martin Luther. Carruth bezieht dies nur auf Nichtdeutsche; ich glaube jedoch, dass die Deutschen hierin ganz ruhig mit eingeschlossen werden können. Die Ursache hierzu ist wohl darin zu suchen, dass die Gesamtwerke Luthers zu umfangreich und kostspielig sind, die Auswahlen jedoch, die in Deutschland in Buchform erschienen sind, treffen weder den Geschmack weiterer Kreise noch sind die beigefügten Anmerkungen und Erklärungen populär genug gehalten.

Die mir vorliegende, von Carruth getroffene Auswahl aus Luthers Schriften ist mit grossem Verständnis getroffen. Carruth geht von dem Grundsatz und der Annahme aus, dass der amerikanische Student nur eines oder höchstens zwei von Luthers Werken im Laufe seiner Universitätsjahre liest. Um ihm nun ein möglichst vollständiges Bild von der Bedeutung Luthers als Schriftsteller zu geben, bringt Carruth aus jedem Hauptwerk eine Auswahl. Im Texte ist sprachlich nur sehr wenig geändert, so dass der Lehrer einen vollkommenen Einblick in Luthers Stil, Wortschatz, Syntax, Wortfolge und Phonetik erhält, die ausführliche Einleitung beschäftigt sich mit der Sprache Luthers und seiner literarischen Thätigkeit. Die Anmerkungen geben die notwendigen Regeln über Aussprache und Syntax, die für das Verständnis von Luthers Sprache unerlässlich sind, und ein Vocabularium schliesst das Buch ab.

The Young Citizen by Charles F. Dole. (D. C. Heath & Co., Publishers, Boston). Das ist ein ganz reizendes Buch, das in keiner Schule und keinem Helme, in dem Kinder sind, fehlen sollte. Ich habe noch selten ein Buch gelesen, das in einem dem Kinde so verständlichen Tone und in so einfacher Sprache so ernste Themata behandelt wie Dole in seinem "Young Citizen". Was mir in dem Buche besonders gut gefällt, ist die Einteilung und die Anordnung des Stoffes und das Fehlen jeder Beziehung auf Politik und auf zukünftige politische Pflichten des Kindes. Was der Verfasser bezweckt, ist Lehrern und Eltern ein Buch in die Hand zu geben, das ihnen behilflich sein kann, in dem Kinde ein natürliches Interesse für alles, was sich auf das Wohl der engeren Gemeinde und des Vaterlandes im ganzen bezieht, zu erwirken. Dadurch, dass Dole das Hauptgewicht seiner Darstellungen auf die ethischen Momente im Bürger- und Staatsleben legt, führt er dem Kinde den idealen, patriotischen und nicht den erfolgreichen Bürger als nachahmungswert vor. Das 194 Seiten starke Werkchen enthält 81 gute Illustrationen, die gewissermassen dem Kinde als Anschauungsunterricht dienen können.

Leo Stern.

Monographien zur deutschen Kulturgeschichte, herausgegeben von Dr. Georg Steinhäuser in Verbindung mit A. Bartels, Weimar, H. Boesch, Direktor des Germanischen Museums, Dr. Th. Hampe, Custos am Germanischen Museum, Dr. F. Heinemann, Bibliothekar der Bürgerbibliothek zu Luzern, Dr. G. Liebe, Archivar, Magdeburg, Dr. E. Mummenhoff, Archivar, Nürnberg, Dr. H. Pallmann, Custos am Kgl. Kupferstichkabinet, München, H. Peters, Nürnberg, Dr. E. Reicke, Custos an der Stadtbibliothek, Nürnberg u. a. Verlegt bei Eugen Diederichs in Leipzig 1899.

Georg Liebe, **Der Soldat in der deutschen Vergangenheit**; mit 180 Abbildungen und Beilagen nach den Originalen aus dem 15. — 18. Jahrh., 187 S., 4 Mk., broschiert. Das Unternehmen, an der Hand einer Kulturgeschichte der einzelnen Berufsarten und Stände eine Uebersicht über die Entwicklung des gesamten deutschen Volkes zu liefern, ist ein verdienstvolles. Die Durchführung des Planes verspricht neben dem Reiz des Ungewöhnlichen und Neuen auch den Vor-

zug des Gehaltvollen und doch Gemeinverständlichen zu besitzen. Wort und Bild sollen zusammen wirken, um dem Leser ein klares Verständnis von dem zu geben, was im Laufe der letzten paar Jahrhunderte das deutsche Volk auf die von ihm nun erreichte Höhe der Zivilisation geführt hat. In öffentlichen und privaten Sammlungen, sowie in den grossen Bibliotheken ist ausserordentlich reichhaltiges Material vorhanden, welches geeignet ist, die Sitten und Gebräuche, die Eigenarten und Bestrebungen unserer Vorfahren gehörig zu erklären und richtiger Würdigung zu unterziehen. Mit schönem Erfolge ist diese sichtende und erläuternde Arbeit von dem Verfasser des vorliegenden Buches über den deutschen Soldaten ausgeführt worden. Die an die Grundsätze der Druckkunst zur Zeit ihrer Blüte anknüpfende Art der Ausstattung, was Druck, Papier und Bilderschmuck betrifft, wird Kenner wie Laien angenehm berühren.

Monographs on Artists, edited and written jointly with other authors, by **H. Knackfuss**, translated by **Campbell Dodgson**. Velhagen & Klasing, Bielefeld; Lemcke & Buechner, New York.

III. Rembrandt, with 159 illustrations, 160 pages. 4 shillings.

In der deutschen Ausgabe ist diese Folge von Abhandlungen über die bedeutendsten Künstler schon zu einer stattlichen Reihe herangewachsen. Ein jedes der geschmackvoll ausgestatteten Bändchen hat ungeteilten Beifall gefunden. Die eingehenden Charakterschilderungen, die vollständige Auswahl und musterhafte Wiedergabe der Meisterwerke und die fesselnden Erklärungen nebst den vielen eingeflochtenen kunstgeschichtlichen Hinweisen stempeln diese Veröffentlichungen des bekannten Professors in Kassel zu äusserst schätzenswerten Hilfsmitteln bei dem Studium der Kunst und der Künstler. Nicht minder aber dürfen sie der Beachtung eines jeden sicher sein, der Anspruch auf eine umfassende Bildung erheben will. Bei aller Wissenschaftlichkeit und Gründlichkeit ist doch der Text einfach gehalten und alle Angaben können als durchaus zuverlässig betrachtet werden. Die vorliegende Arbeit über den „Meister des Helldunkels“ Rembrandt, mit grossem Geschick aus dem Deutschen

übertragen, ist des Künstlers und seiner Werke würdig.

Psychology and Psychic Culture by **Reuben Post Halleck**. (American Book Co.) Halleck geht von dem Grundsatz aus, dass Psychologie schon jungen Leuten unter 20 Jahren erfolgreich gelehrt werden kann, wenn der Unterricht sich nicht auf das Auswendiglernen einer Anzahl von abstrakten Lehrsätzen beschränkt, sondern in intelligenter Weise geführt wird.

Verfasser versucht daher in seinem Buche den trockenen Ton zu vermeiden, indem er passende Anekdoten und kurze Erzählungen behufs Beweisführung in den Text einfließt und so den Unterricht lebendiger gestaltet.

Ein weiterer Vorzug des Buches ist, dass Halleck die psychologischen Vorgänge nicht ausser Acht lässt, sondern ihre Wichtigkeit zum Erkennen und Verstehen der psychologischen Thätigkeit betont.

Die Anordnung des Stoffes ist klar und verständlich.

The Elements of Pedagogy by **Emerson E. White**. (American Book Co.) White will im obigen Buche die verschiedenen Unterrichtsmethoden, soweit sie miteinander im Widerspruch zu stehen scheinen, zu einem harmonischen Ganzen vereinigen, indem er ihre Beziehungen zur Psychologie und ihren Wert in der Schulpraxis klarzulegen versucht.

Der Verfasser behandelt folgende Hauptpunkte:

1. Er giebt eine Analyse der psychischen Vorgänge.
 2. Er zeigt, in welcher Reihenfolge die Geisteskräfte in Thätigkeit treten, und deren Entwicklung während der verschiedenen Schulperioden.
 3. Die Erziehungsgrundsätze, aus psychologischen Vorgängen abgeleitet.
 4. Die Erziehungsgrundsätze auf den praktischen Unterricht angewandt, und
 5. Die Beziehungen von psychologischen Vorgängen zur sittlichen Erziehung.
- Die Sprache ist einfach und leicht verständlich.

Leo Stern.

„Vollständiges kurzgefasstes Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung mit zahlreichen Fremdwortverdeutschungen und Angaben über Herkunft, Bedeutung und Fügung der Wör-

Pädagogische Monatshefte

ter" von Dr. Theodor Mathias. Leipzig, Max Hesses Verlag 1899. Dieses ist das beste derartige Wörterbuch, welches erschienen ist. Statt aller Anpreisung hebe ich einige Beispiele aus demselben hervor: eins; es ist eins (ein Uhr), sein Ein(s) und Alles; eins ins andere; in einem fort; es ist eins draussen; wir sind eins; es läuft auf eins hinaus; mit eins (zugleich, plötzlich); eins geben, eins trinken. Pantoffel, der; —s, —[n] (ital.); das Pantöffelchen. Gehalt, der; —[e]s; Inhalt, Wert. Der und das Gehalt, —[e]s, —e und Gehälter; Besoldung. Fragen; du fragst, auch: frägst; er fragt, auch: frägt; du fragtest, auch: frugst; dass du fragtest! auch: frügest; gefragt. Marotte, die; —n (frz.): Grille, Laune, Einbildung. Schrulle, Steckenpferd. Mathilde: deutscher Frauenname; auch Machthild, Mechthild (mächtige Kämpferin), mit den Schmeichelformen: Metta, Meta."

„Flügel - Schmidt - Tanger. A Dictionary of the English and German Languages for Home and

School." In two parts: I. English-German, II. German-English. Braunschweig, Westermann (Lemcke & Buchner, New York) 1896. Zwei kurze Beispiele mögen zeigen, was dieses reichhaltige Werk enthält: genial, a. (genially, adv.) 1. Zur Zeugung gehörig, zeugend; (poetical) genial bed, das Ehebett; g. power, die Zeugungskraft; 2. (veraltet) natürlich, angeboren; 3. zum Leben gehörig; belebend; g. spirits, die Lebensgeister; 4. lebensfroh, munter, fröhlich, heiter; g. days, fröhliche Tage, Feiertage; 5. geistreich, genial". Die deutschen Bezeichnungen „geistvoll, hochbegabt" fehlen leider.

„belastet, p. a. afflicted, burdened, affected (mit, with); mit Schulden b., loaded with debts, deeply in debt; mit einer Krankheit b., afflicted (infected, or affected) with a disease; mit der Krätze b., itchy; mit Ohnmachten b., subject (given, or liable) to fainting-fits."

Das Wörterbuch kann allen Lehrern aufs beste empfohlen werden.

W. H. R.

II. Eingesandte Bücher.

Die Redaktion behält sich die Besprechung der angeführten Werke vor.

Wm. Addison Hervey, A.M. Goethe's Hermann und Dorothea with Introduction, Footnotes and Vocabulary. (Hinds & Noble, Cooper Institute, New York City.)

Max Lentz, L'Arrabiata von Paul Heyse. Edited for School Use with Material for Prose Composition. (American Book Co.)

J. P. Loesberg and C. F. Kolbe, Sprache und Gespräch. (The Morse Co.)

Sarah Louise Arnold, Reading: How to teach it. (Silver, Burdett and Co.)

Albert B. Faust, Ph.D. Heines Prose with Introduction and Notes. (The Macmillan Co., New York.)

Florence Holbrook, Hiawatha Primer, translated into German by Marie Hechreiter. (Houghton, Mifflin and Co.)

Dr. Oskar Weineck, Third German Reader for the New York Public Schools. (New York, F. W. Christern.)

Carla Wenckebach, German Composition, Based on Humorous Stories. (Henry Holt & Co., New York. 1899.)